HISTORIA GENERAL DE LA PEDAGOGÍA

Pág.

2. La educación patriarcal 92
3. La introducción de la forma colegiada de la enseñanza (las escuelas de los profetas) 93
4. Otros funcionarios (escribas y legisperitos) 94
5. El origen de la escuela elemental 94
6. La educación manual 95
7. Apreciación 95

VII. *Fenicia y el Tradicionalismo Utilitario* 96
1. Noticia histórica 96
2. La educación 96

VIII. *Los Persas y el Tradicionalismo Nacionalista* 98
1. Cronología y cultura 98
2. El Estado: factor decisivo en la educación persa 100
3. Los períodos de la educación 100
4. Las clases sociales y la educación superior 101
5. El influjo de la educación persa en los pueblos clásicos 101

IX. *América Precolombina y el Tradicionalismo Bélico-Religioso* 103
1. Origen del hombre americano 103
2. Las grandes culturas indoamericanas 105
3. Los pueblos nahoas 106
4. Cultura y educación aztecas 107
5. Cultura y educación mayas 111
6. Cultura y educación incaicas 113

SEGUNDA PARTE

LA PEDAGOGÍA DE LOS PUEBLOS CLÁSICOS

PRIMERA SECCIÓN

GRECIA Y LA PEDAGOGÍA DE LA PERSONALIDAD

I. *Cronología e Instituciones* 125
1. Importancia de Grecia en la historia universal 125
2. Los grandes períodos de la historia griega 125
3. Las instituciones griegas 127

II. *La Educación Griega más Antigua* 130
1. Nomenclatura 130
2. Carácter de la educación en esta época 131
3. Homero (siglo IX a. de J. C.) educador 132
4. Hesíodo poeta didáctico 133

Pág.

III. *Esparta y el Estatismo Pedagógico-militar* 134
1. Licurgo legislador y político de la educación 134
2. La educación por el Estado 135
3. Predominio de la gimnástica 136
4. La educación de las mujeres 137
5. La virtud espartana 137

IV. *Pitágoras y la Educación Armónica* 138
1. La filosofía griega en el siglo VI 138
2. El pitagorismo 139
3. Pitágoras como educador 140
4. Pitágoras como teórico de la educación 141

V. *Atenas y el Estado de Cultura* 142
1. El Estado de cultura en Atenas 142
2. La educación elemental 143
3. El gimnasio y la incipiente formación secundaria 144
4. La efebia 145
5. La Kalokagathia 146

VI. *El Iluminismo Griego como Hecho Pedagógico (450-400). Los Sofistas y Sócrates* 147
1. Las nuevas relaciones sociales 147
2. La sofística como fenómeno pedagógico 148
3. Protágoras y Gorgias como pedagogos 150
4. La polimatía. Pródico e Hipias 151
5. Sócrates (469-339) y el origen de la pedagogía filosófica... 151

VII. *Platón (429-347) y la Pedagogía Política* 154
1. La cultura de la época 154
2. El sistema filosófico del idealismo 155
3. Concepto, ruta y fin de la educación 155
4. La educación de las clases sociales 156
5. El curso de estudios 157
6. Apreciación 159

VIII. *La Lucha de las Tendencias Pedagógicas en el siglo* IV 160
1. El problema pedagógico de la época 160
2. La pedagogía retórica de Isócrates (436-338) 161
3. Jenofonte (450-355) y la educación femenina 162
4. Las escuelas de filósofos como tipos históricos de cooperación intelectual 163

IX. *Aristóteles (384-322) y el perfeccionismo pedagógico* 165
1. El sistema filosófico de la evolución 165
2. La educación y su base psicológica 167
3. Los métodos de la instrucción. Lógica y didáctica 167

Pág.
4. La educación integral 168
5. El ideal del perfeccionismo 169
6. El Liceo y el nuevo programa de estudios 170
X. *La Época de la Enkyclios Paideia: la Pedagogía del Helenismo* ... 171
1. El helenismo 171
2. La educación encíclica 171
3. La enseñanza primaria 172
4. La enseñanza secundaria 173
5. La enseñanza superior y la investigación. La Escuela de Alejandría 174
6. La enciclopedia griega 175

SEGUNDA SECCIÓN

ROMA Y LA PEDAGOGÍA DE LA *HUMANITAS*

I. *Cronología e Instituciones* 179
1. Importancia de la historia de Roma 179
2. Las épocas 179
3. La civilización romana 181
II. *La Educación en los Tiempos Primitivos* 184
1. La familia romana 184
2. El oficio de agricultor 185
3. La educación de la vida 185
4. La escuela del *ludi-magister* 186
5. La educación física 187
III. *La Educación Enciclica en Roma (desde mediados del siglo* II *a. de J. C.)* 189
1. La introducción de la cultura griega 189
2. Las nuevas exigencias sociales y el origen de una educación secundaria 190
3. La escuela del gramático (la formación encíclica) 191
4. La instrucción de las élites romanas 192
IV. *Los Teóricos de la Educación en la Época Republicana y la Pedagogía de la "Humanitas"* 193
1. El origen de la teoría educativa y la lucha por las tradiciones: Catón el Viejo (234-149) 193
2. Marco Terencio Varrón (116-27) y los orígenes de la enciclopedia en Roma 195
3. Marco Tulio Cicerón (106-43) y el ideal de la "humanitas" 196
V. *La Educación Terciaria y la Época Imperial* 198
1. Los cambios históricos 198

Pág.

2. El origen de la educación terciaria (la escuela del "rhetor") ... 199
3. La especialización de la enseñanza superior. Biblioteca y universidades ... 200
4. Los *Collegia Iuvenun* ... 201
5. La fundación de las escuelas de Estado ... 201
6. La expansión de las escuelas romanas ... 202

VI. *Quintiliano (40-118) y el Ideal del Orador* ... 203
1. El nuevo carácter de la teoría pedagógica ... 203
2. El proceso de la formación del orador ... 204
3. Los factores de la educación humana ... 205
4. La superioridad de la educación pública sobre la privada ... 205
5. Las cualidades del maestro ... 206

VII. *Otros Pedagogos de la Época Imperial* ... 207
1. Séneca (2-66) y la educación para la vida ... 207
2. Plutarco (50-126) y la biografía como método de educación 208
3. Poetas y filósofos de influencia pedagógica ... 209
4. Los enciclopedistas latinos ... 209

TERCERA PARTE

LA EDAD MEDIA Y LA EDUCACIÓN CRISTOCÉNTRICA

I. *Hechos Políticos y Culturales más salientes de la Edad Media* ... 217
1. Las invasiones de los pueblos bárbaros y la desmembración del Imperio Romano ... 217
2. El siglo VI y la formación del Papado ... 218
3. El islamismo. Carlomagno ... 218
4. El período feudal. Las cruzadas ... 219
5. El apogeo de la Iglesia ... 220
6. El Imperio germánico. Las corporaciones medievales. El municipio libre ... 221
7. El otoño de la Edad Media ... 221

II. *Importancia del Cristianismo en la Historia de la Educación* ... 223
1. La herencia judaico-israelita ... 223
2. La esencia del cristianismo en sus relaciones con la educación. 224
3. Jesús Educador ... 226

III. *Los Comienzos de la Educación Cristiana* ... 228
1. Los tiempos apostólicos ... 228

Pág.

2. San Pablo (2 a. de J. C.—66 d. de J. C.) y el universalismo cristiano 229
3. El carácter doméstico de la educación 230
4. La *Didachè. La metanoia* 231

IV. *La Patrística en sus relaciones con la Educación* 232

1. Concepto y división de la Patrística 232
2. Las escuelas catecúmenas, de catequistas, episcopales y de gramática y retórica 233
3. Grandes educadores de la época. Clemente Alejandrino 234
4. Orígenes, San Gregorio Nacianceno, San Basilio, San Juan Crisóstomo 235
5. San Jerónimo y la pedagogía femenina patrística 236
6. San Agustín (354-430) 236
7. Repercusión de la patrística 238

V. *La Educación para la Virtud* 239

1. Origen del monasticismo. El monacato oriental 239
2. Benito de Nursia y el monacato occidental 240
3. Organización de las escuelas monásticas 240
4. El monacato femenino 241
5. El "Vivarium" de Casiodoro 242
6. Expansión del monacato occidental 242
7. La herencia pedagógica del monacato occidental 242

VI. *El Origen de la Enseñanza Centralizada por el Estado (Carlomagno, Alfredo el Grande, la dinastía de los Otones)* 245

1. Las tres grandes organizaciones políticas de la época 245
2. Carlomagno y el renacimiento de los estudios. Alcuino 246
3. Beda y Alcuino como didácticos 247
4. Alfredo el Grande y la dinastía de los Otones. Rabán Mauro, Escoto Erígena 248
5. Nuevas escuelas clericales (catedrales, colegiales, parroquiales, de caridad) 249

VII. *La Enseñanza en el Imperio de Oriente y en el de los Árabes* 251

1. La conservación de la ciencia antigua en Constantinopla 251
2. El desarrollo de la cultura árabe y los "Hermanos de la Sinceridad" 251
3. Los estudios 252
4. Misión cultural del Islam: llevar a Occidente la sabiduría clásica 253
5. La novela pedagógica de Aben Tofail 254

VIII. *La Educación para el Éxtasis* 255

1. Religión y mística 255

Pág.
2. Formación del misticismo medieval 256
3. La educación de los místicos 257
4. Aportaciones de la mística 258

IX. *La Escolástica como Tipo de Formación Intelectual* 259
1. Concepto general de escolástica 259
2. Los fundadores: San Anselmo y Pedro Abelardo 260
3. La época culminante: Alberto Magno y Tomás de Aquino 262
4. Las órdenes mendicantes. Vicente de Beauvais 263
5. Procedimientos didácticos 264
6. La crítica inmanente de la escolástica: Rogerio Bacon, Duns Escoto y Guillermo de Occam 265
7. Innovaciones pedagógicas de Raimundo Lulio y Juan Gersón 266

X. *La Educación Seglar en la Edad Media* 268
A. La Nobleza y la Educación Caballeresca 268
1. El ideal del perfecto caballero 268
2. El curso de la educación caballeresca 269
3. Influencia de la dama 269
4. Las Escuelas de Trovadores y los comienzos de los juegos florales 270
5. Resonancias de la caballería 271
B. *Las Clases Trabajadoras y la Educación Ciudadana* 272
1. Nacimiento de las escuelas municipales 272
2. Su estructura y organización 273
3. Contraste con la educación rural 274
C. *Las Clases Trabajadoras y la Educación Gremial* 275
1. La vida gremial en la Edad Media 275
2. Concepto y grados de la educación gremial 275
3. Rivalidades internas 276

XI. *La educación de la Mujer en la Edad Media* 277
1. La revaloración de la mujer 277
2. La tradición cristiana en la educación femenina 277
3. La innovación benedictina. Santa Hildegarda 278
4. La educación femenina no claustral 279

XII. *Juegos y Deportes en la Edad Media* 281
1. La fusión étnica y los deportes, en particular la ballestería .. 281
2. La Iglesia y la educación física 282
3. Fiestas y diversiones populares 283

XIII. *Las Universidades Medievales* 284
1. Aparición de las universidades 284

Pág.
2. Su nombre 285
3. Las Universidades de París, Bolonia, Salerno, Oxford, Heidelberg, Viena y otras 285
4. Las Universidades españolas y Alfonso el Sabio 286
5. Cartas de fundación. Privilegios 287
6. Estructura, facultades, grados y exámenes 288
7. Método y contenido de la enseñanza 288
8. El régimen económico 290
9. Los colegios universitarios 290
10. Influencia de las Universidades 291

CUARTA PARTE

LA RENOVACIÓN DE LA *HUMANITAS* Y LA PEDAGOGÍA DE LA REFORMA Y DE LA CONTRARREFORMA

I. *Los Hechos sobresalientes de los Siglos* XIV, XV *y* XVI, *en relación con la Vida Educativa* 297
1. Cómo se anuncian los Tiempos Modernos 297
2. El agitado siglo XIV 298
3. Invenciones y descubrimientos geográficos 298
4. El renacer de la cultura clásica 299
5. La reforma religiosa 300
6. La Contrarreforma y la Compañía de Jesús 300
7. Organización de las sociedades americanas 301
8. Nuevos poderes y perspectivas 302
II. *El Humanismo Pedagógico en Italia* 303
1. Humanismo y Renacimiento 303
2. Precursores del humanismo italiano 304
3. Bibliotecas, academias, institutos 304
4. Protectores del humanismo italiano 305
5. Los Guarinos, Vergerio, Maffeo, Vegio, Castiglione y Sadoleto 305
6. Victorino da Feltre y la pedagogía atractiva 306
III. *El Humanismo Pedagógico en Alemania* 308
1. Carácter dominante del humanismo alemán 308
2. Los Jeronimianos y un atisbo de la educación diferenciada ... 309
3. Agrícola, Wimpheling. La ciceromanía 310
4. Reuchlin, Erasmo y la superación del ciceronismo 311
IV. *El Humanismo Pedagógico en Inglaterra y España* 313
1. Promotores del humanismo en estos países 313
2. Luis Vives y el aspecto psicológico del aprender 313

Pág.

3. Antonio de Nebrija, iniciador de los estudios gramaticales en España y otros pedagogos españoles 315
4. Ascham y Mulcaster y el progreso del método 316

V. *El Humanismo Pedagógico en Francia* 317
1. Los primeros humanistas franceses: Guillaum Budé y Henri Estienne 317
2. El Colegio de Francia 317
3. Rabelais y una vislumbre del realismo pedagógico 318
4. Montaigne y la educación del juicio 319

VI. *La Pedagogía de la Reforma* 322
1. La Reforma en sus relaciones con la educación 322
2. Lutero y la idea de la educación elemental obligatoria 323
3. Melanchton y el origen de la segunda enseñanza humanista ... 325
4. Los continuadores: Bugenhagen, Trotzendorf, Sturm, Neander, Ichelsamer 326
5. Juan Calvino y la pedagogía de la Reforma en Europa Occidental 327
6. La obligatoriedad escolar en otros países protestantes 328

VII. *La Pedagogía de la Contrarreforma* 329
1. La restauración católica 329
2. San Ignacio de Loyola y la Compañía de Jesús 329
3. El *Ratio atque Instituto Studiorum* 331
4. El Concilio de Trento y su programa educativo 332
5. Otras congregaciones de enseñanza 333
6. José de Calasanz pedagogo 334

VIII. *La Educación en América* 335
1. La tarea de la civilización en América 335
2. El tipo del educador imperial 336
3. Las misiones 337
4. Las ordenanzas reales sobre la educación 337
5. Las instituciones 339
6. Grandes educadores 340

QUINTA PARTE

LA ÉPOCA DEL REALISMO

I. *El Siglo* XVII 347
1. La lucha por la preponderancia política 347
2. La Guerra de los Treinta Años. La paz de Westfalia 347

Pág.

3. Luis XIV y la monarquía absoluta 348
4. Las revoluciones inglesás (Cromwell) y la monarquía constitucional 348
5. Las Provincias Unidas. Holanda y el periodismo 349
6. La ciencia y la filosofía 350

II. *La Filosofía Moderna en sus Relaciones con la Educación* 352
1. La literatura, la ciencia y la filosofía contribuyen a la formación de las nuevas nacionalidades 352
2. Francisco Bacon y el empirismo inglés 353
3. Tomás Hobles y el autoritarismo 354
4. Renato Descartes y el racionalismo continental 355
5. Efectos pedagogicos de la nueva metodología 356

III. *Wolfang Ratke y los Comienzos del Realismo* 358
1 El problema de la didáctica 358
2. Los precursores de la nueva didáctica 358
3. Wolfang Ratke 359
4. Juicio 360
5. Juan Enrique Alsted y Juan Valentín Andrea 360

IV. *Juan Amos Comenio y la Fundamentación de la Didáctica Realista* 361
1. Las circunstancias históricas de la nueva didáctica 361
2. Las obras de Comenio 363
3. Fines y contenido de la educación 365
4. El método 366
5. La organización 366
6. Rendimiento 368

V. *La Educación de Clase y Profesión* 369
A. La Educación Nobiliaria, John Locke (1632-1704) y Fenelón (1651-1715) 371
1. El ideal educativo del "galant homme" 371
2. Las academias caballerescas 372
3. John Locke filósofo 372
4. John Locke pedagogo 373
5. Bossuet y Madame de Maintenon: dos realizaciones de educación nobiliaria 374
6. Fenelón y la educación de las jóvenes 375

B. La Educación de los Letrados, C. Thomasius (1655-1728) C. Wolf (1679-1759), C. Rollin (1661-1741) y Fr. Benito Jerónimo Feijoo (1676-1764) 377

Pág.

1. Los letrados y la orientación realista de la enseñanza 377
2. La universidad con libre docencia y objetivos de investigación 378
3. Carlos Rollin y el levantamiento de los estudios en la Universidad de París 379
4. Primeros ensayos de la enseñanza realista en Alemania 379
5. Las reales academias en España y Fr. Benito Jerónimo Feijoo 380

C. La Educación de las Clases Populares 382
1. La creación de nuevas escuelas 382
2. Los reglamentos pedagógicos. El "Schul-Methodus" de Gotha 383
3. Puritanos y metodistas en Inglaterra. John Milton 383
4. Orígenes de las bibliotecas públicas 384

VI. *Los Oratorianos* 386
1. La Congregación de los oratorianos 386
2. Las reformas de los oratorianos 387
3. Pedagogos notables del Oratorio 388

VII. *Los Hermanos de las Escuelas Cristianas* 389
1. Los precursores, en particular Carlos Démia 389
2. Los orígenes de la Sociedad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas 390
3. Las ideas pedagógicas de Juan Bautista de la Salle 391
4. Resultados 392

VIII. *La Obra Pedagógica de Port-Royal* 393
1. Los jansenistas o "solitarios" de Port-Royal 393
2. La vocación pedagógica de los jansenistas y las "Pequeñas Escuelas" 394
3. Los métodos didácticos de Port-Royal 394
4. La educación femenina jansenista 395
5. Juicio 396

IX. *La Pedagogía del Pietismo* 397
1. Felipe Jacobo Spener y el nacimiento del pietismo 397
2. Augusto Hermann Francke y el concepto de la pedagogía pietista 398
3. Los establecimientos pietistas de enseñanza 399
4. Origen de la "Real-Schule". Cristóbal Semler y J. J. Hecker .. 400
5. Otras resonancias 400

X. *La Educación en la Nueva Inglaterra y demás Colonias. El Canadá* 402
1. Las trece colonias 402
2. Influencia europea 403

Pág.
3. Dos típicas actitudes 404
4. Los *colleges* coloniales 405
5. Las leyes escolares de Massachusetts (Massachusetts Laws) ... 405
6. Ulterior desarrollo 406
7. La educación en el Canadá 408

SEXTA PARTE

LA ÉPOCA DEL NATURALISMO

I. *Del Tratado de Utrecht a la Revolución Francesa (1789)* 413
1. La monarquía absoluta y los enciclopedistas 413
2. El despotismo ilustrado 414
3. España y Portugal en el siglo XVIII 414
4. Transformaciones en Iberoamérica 414
5. Rusia, potencia europea 415
6. El auge de Prusia 415
7. La época de los imperios coloniales. Inglaterra 416
8. La independencia de los Estados Unidos de Norteamérica 416
9. Los progresos científico-naturales 417
10. Las ciencias sociales 418
11. Literatura y plástica 419

II. *El Movimiento del Iluminismo en sus Relaciones con la Educación* 420
1. Concepto de iluminismo 420
2. David Hume y el iluminismo inglés 421
3. El iluminismo alemán y Teófilo Efraín Lessing 422
4. El iluminismo francés y "La Enciclopedia" 423
5. Juan Bautista Vico y la crítica del iluminismo 424
6. El problema de la cultura 425

III. *Rousseau y el Naturalismo Acentuado* 427
1. Obras pedagógicas 427
2. La concepción romántica del mundo y de la vida 428
3. Concepto de naturaleza e ideal educativo 428
4. La consideración psicopedagógica 430
5. El paidocentrismo 431
6. Educación progresiva y educación negativa 431
7. El curso natural de la educación 432
8. La educación femenina 435
9. Rendimientos 435
10. Valoración crítica 437

Pág.

IV. *Basedow y la Pedagogía Filantrópica* 439
1. Los efectos del naturalismo 439
2. La obra literaria de Basedow 440
3. El Filantropino como primera fórmula positiva del naturalismo 441
4. Los principios pedagógicos de la pedagogía filantrópica 441
5. La evolución del filantropismo: Wolke, Trapp, Campe, Salzmann 442
6. Johann Guts-Muths y los cimientos de la gimnástica moderna . 443
7. Apreciación 445

V. *La Escuela Popular Europea en el Siglo* XVIII 446
1. Von Rochow y el filantropismo en la educación elemental 446
2. Juan Felbiger y la educación simultánea 448
3. La Chalotais, Rolland, Turgot, Diderot: precursores de la pedagogía de la Revolución Francesa 449
4. L'Abbé de l'Eppée y los progresos en la educación de los sordomudos 450
5. Felipe Manuel Fellenberg y la renovación de la enseñanza de artes e industrias 450
6. Carlos III, Jovellanos y la educación pública en España 451

VI. *La Modernización de los Estudios en Iberoamérica* 453
1. Universidades en los siglos XVII y XVIII 453
2. Aspectos de la modernización docente 454
3. Orígenes de la enseñanza técnica 455
4. Los primeros establecimientos laicos y la prensa periódica 456

VII. *La Transformación educacional en Estados Unidos* 458
1. La educación al servicio de la unidad americana 458
2. Legislación promotora y protectora 459
3. La academia norteamericana 460
4. La enseñanza superior 462
5. Doctrina americana de la educación democrática 463

SÉPTIMA PARTE

LA EDUCACIÓN GENERAL HUMANA EN LA PEDAGOGÍA DE LA REVOLUCIÓN Y DEL NEOHUMANISMO

I. *La Revolución, el Imperio y los Movimientos Liberales hasta 1848* 469
1. El antiguo régimen y las causas de la Revolución 469
2. La obra de la Revolución 470
3. El Consulado y el Imperio (Napoleón) 472
4. La Restauración. El gobierno constitucional en Europa 473

Pág.
5. La cultura en la primera mitad del siglo XIX 473
6. Los albores del maquinismo 474

II. *La Pedagogía de la Revolución y el Concepto de la Educación Política* 476
1. El concepto de la educación política del ciudadano: Mirabeau, Talleyrand 476
2. La conciencia de clase social dentro del ideario político de la Revolución: Condorcet 478
3. Los radicales de la pedagogía de la Revolución: Lepelletier, Saint-Just 480
4. La Ley Lakanal y la creación jurídica de las escuelas normales 481
5. La Universidad napoleónica. La Ley de 1833, de Guizot 482

III. *El Proceso del Neohumanismo* 484
1. Concepto pedagógico del neohumanismo 485
2. Los primeros neohumanistas 485
3. Kant: el cruce de la corriente humanística con el idealismo alemán 486
4. Schiller y el problema de la educación estética 487
5. Goethe y el problema de la educación individual 488
6. Fichte y el problema de la educación nacional 489
7. Schleiermacher y los orígenes de la pedagogía concreta 490
8. Juan Pablo Richter y la educación del hombre ideal 491
9. Hegel y la conciencia del proceso histórico de la educación ... 491

IV. *Pestalozzi y el Neohumanismo Social* 493
1. La obra práctica y literaria de Pestalozzi 493
2. Necesidad y fin de la educación 495
3. La educación elemental 496
4. El método 497
5. De la intuición al concepto: la educación intelectual 498
6. El ABC de la educación manual 499
7. La educación moral y religiosa 500
8. Actualidad de Pestalozzi 501

V. *Educación y Enseñanza desde fines del Siglo* XVIII *hasta mediados del* XIX 503
1. El pestalozzianismo en Alemania y otros países 503
2. Guillermo de Humboldt y la reforma total del sistema educativo de Prusia 504
3. Inglaterra y la "enseñanza mutua" (Bell y Lancaster) 505

Pág.

4. Francia y la "enseñanza universal" de Jacotot 506
5. Bélgica y Holanda y las reformas administrativas de los sistemas de educación nacional 507
6. Nacionalización de la enseñanza en España 508
7. Nuevas modalidades de la educación en América Latina 509
8. La pedagogía del cuidado social y la educación de los ciegos (José Braille), sordomudos (Heinecke), inválidos y anormales mentales (Itard) 510

VI. *La Pedagogía del Tradicionalismo y la Ideología* 513

1. El tradicionalismo católico 513
2. Los ultramontanos. Luis de Bonald, José de Maistre y Roberto Lammenais 514
3. Ideología y tradicionalismo 514
4. Vicenzo Couco y la Tradición Católica en Italia 515
5. Bernardo Overberg y la tradición católica en Alemania 516

VII. *Ordenes y Congregaciones docentes en esta época* 517

1. Reacción eclesiástica a la Revolución 517
2. Diferencia entre Ordenes y Congregaciones religiosas 517
3. Marcelino Champagnat y las escuelas de los hermanos Maristas 518
4. El Padre Lacordaire y la Tercera Orden Dominicana 518
5. Magdalena Sofía Barat y las escuelas del Sagrado Corazón ... 519
6. Otras congregaciones docentes 519

VIII. *La Reconstrucción Pedagógica en los Estados Unidos* 521

1. El sistema monitorial y los defectos de las viejas escuelas 521
2. La lucha por la escuela de Estado 522
3. Horacio Mann (1796-1859) y la nueva escuela pública 524
4. Rumbos de la educación técnico-vocacional 525
5. Las universidades de Estado 526
6. De la escuela normal al *teachers college* 528
7. La *High school* 529
8. Hacia un sistema educacional abierto. La enseñanza obligatoria 530

OCTAVA PARTE

LA PEDAGOGÍA EN EL SIGLO XIX

I. *La Época del Maquinismo, de las Guerras Nacionales y de la Vida Internacional* (1848 1914) 535

1. Las ciencias, el maquinismo y la transformación económica ... 535

Pág.

2. El movimiento de las ideas 536
3. Literatura, plástica y música 537
4. Las guerras nacionalistas en el siglo XIX 538
5. Revoluciones y reformas políticas en Europa 539
6. Inglaterra hasta Eduardo VII (1901-1910) 539
7. América 540
8. Las relaciones internacionales en Europa de 1871 a 1914 541

II. *Herbart y el Sistema de la Teoría Educativa* 542

1. El sistema en la pedagogía 542
2. La ética: fundamentación del fin de la educación 543
3. La psicología: supuestos de la metodología 544
4. La instrucción educativa 545
5. La pedagogía del interés 546
6. Los pasos formales 547
7. La teoría de la disciplina y del gobierno escolar 548
8. La relación de la escuela con la vida 549
9. La idea de experimentación y demostración pedagógicas 549
10. Juicio sobre Herbart 549

III. *Los Post-Pestalozzianos; el Padre Girard, Froebel, Diesterweg, Rosmini* 551

1. Los post-pestalozzianos 551
2. El Padre Girard y la educación por el lenguaje 551
3. Federico Froebel y los Jardines de la Infancia 553
4. Adolfo Diesterweg y el nuevo rumbo de la pedagogía social ... 555
5. Antonio Rosmini y un ensayo de renovación de la pedagogía confesional 556

IV. *La Escuela de Herbart* 559

1. Origen y desarrollo 559
2. Los herbartianos Stoy, Weitz, Strümpell 560
3. Los neoherbartianos: Ziller, Dörpfeld, Rein 560
4. Los herbartianos independientes: Von Salwürk, Paulsen 561
5. El herbatismo fuera de Alemania 563

V. *La Pedagogía Católica desde la Segunda Mitad del Siglo* XIX 564

1. Concepto y tarea de la pedagogía católica 564
2. Félix Dupanloup y la pedagogía del internado 565
3. Dom Bosco y la pedagogía católica preventiva 566
4. El cardenal J. H. Newman y la enseñanza superior 567
5. J. L. Spalding y la pedagogía católica del carácter 568
6. Otto Willmann y el sistema de una pedagogía orgánica 569

Pág.

VI. *La Pedagogía del Positivismo y del Evolucionismo* 572
1. El tradicionalismo y los orígenes del socialismo utópico 572
2. La filosofía de Augusto Comte 573
3. El sistema positivista de la educación 574
4. La pedagogía positivista italiana: Gabelli, Anguilli, Ardigó ... 575
5. La doctrina de la evolución 575
6. Herbert Spencer y el cientificismo pedagógico 576
7. Alejandro Bain y la ciencia de la educación 577
8. Juan Stuart Mill y la superación del cientificismo 578
9. La educación positivista en América 578

VII. *La Educación Femenina en el Siglo* XIX *y los Orígenes del Feminismo* 580
1. La tradición de la educación femenina en Francia, Madame de Genlis y Madame Campan 580
2. Miss Edgeworth, Miss Hamilton y la educación femenina inglesa 581
3. Madame de Rémusat y la psicología femenina. Madame Guizot 582
4. Madame Necker de Saussure y la educación progresiva 583
5. Madame Pape-Carpentier y la pedagogía maternal. Otras educadoras 583
6. Los orígenes del movimiento feminista 584

VIII. *La Pedagogía Experimental hasta Meumann* 585
1. Las sugerencias herbartianas 585
2. Los orígenes de la psicología experimental. La psicofísica de Fechner 586
3. G. Wundt y el sistema de la psicología experimental 586
4. Alfredo Binet y los presupuestos de la pedagogía experimental .. 587
5. W. A. Lay y el concepto de la pedagogía experimental 588
6. Los laboratorios de pedagogía experimental 589
7. Meumann y el primer sistema ecléctico de pedagogía experimental 590
8. Los límites de la pedagogía experimental 591

IX. *La Educación Pública en las postrimerías del Siglo* XIX 592
1. El sistema de la educación pública 592
2. Hacia la internacionalización de la enseñanza 593
3. La enseñanza primaria y las reformas escolares de la época 593
4. La evolución de la segunda enseñanza 594
5. Tipos de escuelas normales 596
6. La enseñanza industrial y comercial 597
7. La enseñanza superior universitaria y politécnica 598
8. El Kindergarten 598

NOVENA PARTE

LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA

Pág.

I. *De la Primera Guerra Mundial al presente* 605
1. Las relaciones internacionales de 1904 a 1914 605
2. La Primera Guerra Mundial (1914-1918) 606
3. Las inmediatas consecuencias de la guerra 606
4. Las dictaduras: Rusia, Italia, Alemania 607
5. La Segunda Guerra Mundial (1939-1945) 608
6. La Era de la energía atómica 609
7. Las Naciones Unidas 609
8. China y la India, repúblicas 610
9. La guerra fría 610
10. Descolonización y neocolonialismo. El tercer mundo 611

II. *La Renovación del Naturalismo* 612
1. Sentido de la pedagogía revolucionaria 612
2. Elena Key y los orígenes de la pedagogía revolucionaria 612
3. Luis Gurlitt y el neonaturalismo 613
4. Enrique Scharrelmann y la escuela en comunidad *(Gemeinschaftschule)* 614
5. Bertoldo Otto y la educación en lengua infantil 614

III. *La Pedagogía de la Acción* 616
A. Las Escuelas Nuevas y las Primeras Asociaciones Pedagógicas 618
1. ¿Qué es la escuela nueva? Sus clases 618
2. La Escuela de Yasnaia Poliana, de Tolstoi y la reacción contra el método. Rabindranath Tagore 619
3. La Escuela de Rugby, de Tomás Arnold, y el "boarding house system"; la "Abbotsholme School", de Cecil Reddie, y la "Bedales School", de J. H. Badley 620
4. Los Hogares de Educación en el Campo, del doctor Lietz; la Escuela de Odenwald, de Geheeb, y la "Comunidad Escolar Libre", de Wieckersdorf (G. Wyneken) 621
5. La Escuela de las Rocas, de E. Demolins 621
6. La "University Elementary School", la "Horace Mann-Lincoln School" y la "Speyer School" 622
7. Propagación de las escuelas nuevas y bases de su organización 623
8. Las asociaciones pedagógicas 624

B. Los Grandes Teóricos de la Pedagogía Activista 626
1. Concepto y antecedentes de la pedagogía de la acción 626

Pág.

2. William James y la filosofía pragmática 627
3. John Dewey y la "enseñanza por la acción" 627
4. Los continuadores: Willmann H. Kilpatrick, Harold Rugg, Boyd H. Bode 629
5. Jorge Kerschensteiner y la "escuela del trabajo" 630
6. Hugo Gaudig, A. Rude y la escuela del trabajo en comunidad de vida 632
7. Heussmann, Oestreich y la "escuela productiva" 633
8. Bovet y la "escuela activa". A. Ferrière y la educación nueva internacional 633
9. Eduardo Claparède y la "educación funcional"; J. Piaget 634
10. W. Lehmann, M. Salvoni y la educación por la vivencia ... 636
11. Lorenzo Luzuriaga y la difusión de la nueva pedagogía en los países de habla española 637

C. Métodos Activos y Escuelas de Ensayo y de Reforma 638

AA. *Métodos Predominantemente Globalizadores* 640

1. Los centros de interés (Ovidio Decroly) 640
2. El método de proyectos (Kilpatrick) 641
3. Los complejos rusos (Blonsky) 642
4. La *Gesamtunterricht* o enseñanza sintética (Braune, Krueger, Rauch) 643

BB. *Métodos que Diferencian la Enseñanza (las Clases diferenciadas)* 645

1. Concepto y antecedentes de la diferenciación pedagógica 645
2. El sistema "Mannheim", del doctor Sickinger 646
3. Los grupos móviles (Claparède) 647
4. El Plan de grupos de clase 648
5. Otros métodos 648

CC. *Métodos que Individualizan la Enseñanza* 649

1. De la diferenciación a la individualización 649
2. El Método Montesori 650
3. La autoeducación de Madame A. Deschamps 651
4. La Escuela Serena, de Lombardo Radice 651
5. El Método Mackinder 652
6. El Plan Howard 653
7. El Plan Dalton 654

DD. *Métodos de Trabajo por Equipos* 657

1. Caracteres generales de la enseñanza por equipos ... 657
2. Sanderson de Oundle: de la emulación a la colaboración 658

Pág.

3. El Método Cousinet 659
4. El Plan Jena 659

EE. *Métodos Predominantemente Socializadores* 661

1. Antecedentes 661
2. La autonomía de los alumnos. La "George Junior Republic" 662
3. La cooperativa escolar de Profit 663
4. Las comunidades escolares (Wyneken, Scharrelman, Paulsen) 664

FF. *Otras Escuelas de Ensayo y de Reforma* 665

1. El sistema Winnetka (Carlton W. Washburne) 665
2. La técnica de Celestino Freinet (la imprenta en la escuela) 666
3. Trabajo y juego dirigidos: la Escuela de Fairhope, de Marieta Johnson y la City Country School, de Carolina Pratt. Las actividades dirigidas extra escolares: el Scotismo, los Wandervögel, los "Grupos Infantiles José Martí" 667
4. La escuela duplicada: el sistema "Gary" y las escuelas de Detroit (Platoon System) 668

IV. *Los Métodos de la Educación Física e Higiénica* 670

1. La gimnasia con aparatos (Jahn, Amorós) 670
2. La llamada gimnasia sueca (P. E. Ling) 671
3. La gimnasia natural (Demeny, Herbert) 672
4. Otros métodos naturales 673
5. Juegos y deportes 673
6. La educación higiénica 675

V. *La Psicología Pedagógica. La Pedagogía Experimental de Tipos Psicológicos y de Anormales* 676

1. Conceptos generales 676
2. La paidología 677
3. El behaviorismo o conductismo de J. Watson y sus críticos (W. McDougall y R. M. Ogden) 678
4. Nuevos aportes de la pedagogía experimental 680
5. Los tipos psicológicos 681
6. Pedagogía psicoanalítica y psicología individual (Freud, Adler, Jung, Allers...) 683
7. La pedagogía de anormales 685

Pág.

VI. *Pedagogía Social* 687
1. Las direcciones 687
2. P. Natorp y el sistema de la pedagogía social 688
3. La pedagogía sociológica (P. Barth, E. Durkheim, K. Weiss, C. Peters, W. Walter, G. S. Counts) 692
4. El sociopedagogismo italiano (Siciliani, Dominicis...) 693
5. La pedagogía democrática en Inglaterra y Norteamérica (Dewey, Buttler, P. Nunn, B. Russell) 693
6. La ciencia pura de la educación, de E. Krieck, y la pedagogía nacional socialista (Hoerdt, Baeumler, Sturm) 694

VII. *La Pedagogía Socialista* 698
1. Derecha e izquierda hegelianas 698
2. Strauss y Feuerbach 699
3. La educación en Marx y Engels 699
4. Hacia el sistema: Seidel, Blonsky, Lenin, Pistrack, Pinkevich, Lunatsharsky 700
5. El olimpo pedagógico 701
6. Anton Semionovich Makarenko 701

VIII. *La Pedagogía de la Vida y del Historicismo Trascendental* 703
1. Educación y vida 703
2. El método de la comprensión histórica en la nueva psicología .. 704
3. La pedagogía como ciencia del espíritu (Dilthey) 705
4. Frischeisen-Koehler, Teodoro Litt y la postformación de la doctrina 706
5. El historicismo trascendental (Gentile, Codignola, Lombardo Radice), y posiciones adversas (Caló, Vidari, Moresca, Varisco, Aliotta, Della Valle y Baratono) 708
6. La revaloración del concepto de la juventud (Wyneken) 710

IX. *La Pedagogía Existencial* 712
1. La tarea de la filosofía existencial 712
2. Caracteres de la existencia humana 713
3. El existencialismo educacional en Norteamérica 714
4. W. Flitner y el sistema de la pedagogía existencial 714
5. S. H. Lipps, O. F. Bollnow y los límites de la pedagogía de la existencia 716

X. *La Pedagogía Cultural de los Valores. La Pedagogía de la Personalidad* 717
1. El concepto de la pedagogía de la cultura 717

Pág.
2. La filosofía de los valores 718
3. Orígenes de la pedagogía axiológica (E. Dürr y H. Münsterber) 719
4. Jonás Cohn y el sistema de una pedagogía de los valores (R. Hönigswald) 721
5. La pedagogía de los tipos culturales (Eduardo Spranger) 723
6. Otros pedagogos de la cultura: Nohl, Messer, Haeberling, Simmel 724
7. Julio Wagner y la teoría de los bienes educativos 724
8. Guido della Valle y el realismo pedagógico de los valores 725
9. Federico W. Foerster y el eticismo pedagógico 726
10. La pedagogía noológica (Eucken) 727
11. La pedagogía de la personalidad (Budde, Linde, Gaudig, Kesseler) 728
12. La educación como categoría cultural del ser (Scheler, Freyer) 728

XI. *La Pedagogía Analítica y el Reconstruccionismo* 730

1. Antecedentes: B. Russell y M. Schlick 730
2. La filosofía analítica 731
3. La pedagogía analítica 731
4. Del pragmatismo al reconstruccionismo 732
5. Teodoro Brameld y el sistema de la educación 733

XII. *Cibernética y Máquinas de enseñanza* 734

1. Orígenes 735
2. Concepto y alcance 735
3. Lugar de la pedagogía cibernética 736
4. Los dominios de la pedagogía cibernética 736
5. Las primeras máquinas 737
6. Variedad de máquinas 737
7. La enseñanza programada. Las máquinas de papel 738

XIII. *Los Sistemas de Educación Pública en el Siglo* XX 739

1. Concepto y etapas de la educación pública 739
2. Control, administración y financiamiento de los sistemas educativos 740
3. Enciclica de S. S. Pío XI sobre la educación 741
4. El movimiento de la escuela unificada 742
5. La educación comunitaria en Rusia 744
6. La educación en Alemania (1918 1967) 745
7. Las reformas en Austria e Italia 747
8. La actualización de la enseñanza en España 748
9. El sistema de enseñanza en Norteamérica 749
10. El sistema de la educación en Francia. El movimiento estudiantil de 1968 750

Pág.

11. La reforma de la educación inglesa (La "Education Act" de 1944) 753
12. Despegue y auge pedagógico del Japón 753
13. La educación en la China Comunista 755
14. El movimiento educativo en Latinoamérica 757

XIV. *La Cooperación Internacional* 760
1. La educación en plano internacional 760
2. La UNESCO 762
3. La educación permanente y las resoluciones de la 15ª Conferencia General de la UNESCO 765
4. El Proyecto principal de la UNESCO para extender la educación primaria y formar maestros y especialistas en educación en América Latina 766
5. La Oficina Internacional de Educación, de Ginebra, y la pedagogía comparada 767
6. La educación para la comprensión internacional y las Naciones Unidas 769
7. La OEA y los asuntos educativos 770

XVI. *La Pedagoga del Futuro* 771
1. La futurología 771
2. Nuevas orientaciones en la teoría educativa: pedagogía fenomenológica, pedagogía dinámica y pedagogía del estructuralismo 772
3. La pedagogía monográfica (industrial, jurídica) 773
4. La pedagogía escéptica (E. Grisebach) 773
5. El optimismo pedagógico (H. Gaudig) 773
6. La pedagogía de la creatividad (J.P. Guilford) 773
7. Crítica de la razón pedagógica (W. Johannsenn) 774
8. La pedagogía libertaria (o de la contestación). Neill y Summerhill, Rogers y la no-directividad, Lobrot y la autogestión, Freire y la concientización 774
9. Tecnificación creciente de la pedagogía 776
10. La educación paralela 776
11. La desescolarización 777
12. La escuela abierta 777
13. Las ciencias del hombre La interdisciplinaridad 778

Índice de nombres 779

INTRODUCCIÓN

OBJETO, MÉTODO, DIVISIÓN E IMPORTANCIA DE LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA

I

EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA

1. El hecho pedagógico. 2. La teoría de la educación. 3. La política educativa.

E. KRIECK, *Bosquejo de la Ciencia de la Educación*, Madrid, 1928.—El mismo, *Filosofía de la Educación*, Jena, 1925.—O. WILLMANN, Artículo "Educación" en el *Lexikon der Paedagogik*, ed. por E. M. Roloff, vol. 1.—J. COHN, *Pedagogía fundamental*, Madrid, 1933.—J. GOETTLER, *Historia de la Pedagogía*, Berlín, 1923.—F. LARROYO, *La Ciencia de la Educación*, 18ª ed., *México*, 1980.

Una historia completa de la educación se dilata en dos direcciones: tiene profundidad y extensión. Por lo que toca a lo primero, ha de llevar su mirada inquisitiva hasta el más remoto pasado —todos los tiempos y latitudes caen en la zona de sus exploraciones— bien que con un criterio selectivo que le permita captar lo más importante y fecundo, no extraviándose en acontecimientos intrascendentes y superficiales.

Por lo que concierne a lo segundo (a la extensión de su materia de estudio), la historia de la pedagogía tiene que considerar tres órdenes de cuestiones estrechamente vinculados entre sí: el hecho pedagógico, la teoría educativa y la política de la educación.

1. *El hecho pedagógico.*—La palabra "educación" (del latín *educare*, en griego *paidagogein*) tiene un sentido humano y social. *Es un hecho que se realiza desde los orígenes de la sociedad humana. Se le caracteriza como un proceso por obra del cual las generaciones jóvenes van adquiriendo los usos y costumbres, las prácticas y hábitos, las ideas y creencias, en una palabra, la forma de vida de las generaciones adultas.* En los pueblos más primitivos, la educación se manifiesta como una influencia inconsciente del adulto sobre el niño y adolescente. Con el tiempo, el hombre cae en la cuenta de la importancia

de este hecho. El cazador inicia a sus hijos en la penosa faena de capturar animales; en los pueblos agrícolas, la madre adiestra a los suyos en las rudimentarias artes del cultivo, etc.

Sobre esta educación primitiva, de carácter general y espontáneo, ha ido apareciendo, al correr de los tiempos, un conjunto de usos e instituciones enderezados a desenvolver conscientemente la vida cultural de los jóvenes. En esta etapa del proceso, la educación, que antes era una influencia espontánea, toma ahora la forma de una influencia intencionada, es decir, que se realiza voluntariamente sobre las generaciones jóvenes y llega a ser ejercida por personas especializadas, en lugares apropiados y conforme a ciertos propósitos, religiosos, políticos, económicos.

Pero no obstante que la educación intencionada significa un avance innegable en el desarrollo de la sociedad, la educación primitiva y espontánea nunca desaparece. Al lado de la educación intencionada de la escuela, existe hoy la acción difusa de la casa, la iglesia, el poder público, a más de otros factores específicos como el libro, el periódico, el teatro, etc. Con todo, *hay un carácter común en todo proceso educativo: ya sea espontánea o reflexiva, la educación es un fenómeno mediante el cual el individuo se apropia en más o en menos la cultura (lengua, ritos religiosos y funerarios, costumbres morales, sentimientos patrióticos, conocimientos) de la sociedad en donde se desenvuelve, adaptándose al estilo de vida de la comunidad en donde se desarrolla.*

El modo como se lleva a cabo en lugar y tiempo este acontecimiento de la asimilación de la cultura y los factores que lo determinan, es un hecho que tiene que narrar y comprender, en primer término, la historia de la pedagogía.

2. *La teoría de la educación.*—Así como en los otros dominios del saber, la actividad precede a la reflexión sobre tal actividad, también aquí el *hecho de la educación* es anterior a la teoría pedagógica, a la *ciencia de la educación.* Primero, espontánea o deliberadamente se educa; después se observa y se reflexiona sobre ello, y poco a poco se va gestando un concepto acerca de la esencia y método de la educación, que en el curso de la historia se convierte en una *teoría pedagógica.* Más tarde, recogen las nuevas generaciones esta teoría, que suelen poner en práctica (arte educativo), de donde sacan nuevas experiencias para postformar o reformar la inicial teoría. Así nos encontramos *teoría* y *praxis* en saludable relación y así se va desenvolviendo en el tiempo la teoría y técnica de la educación.

Reflexiones sobre la educación aparecen ya en los pueblos orientales, en forma de proverbios, sentencias y prescripciones de carácter religioso. Serias reflexiones sobre la educación surgen por vez primera en obras que se ocupan del Estado y la sociedad. Las penetrantes ideas del filósofo griego Platón, contenidas en sus obras *La República* y *Las Leyes,* constituyen los primeros

ensayos importantes de la literatura pedagógica. En ambas obras se diseñan sistemas de educación, esto es, exposiciones ordenadas en torno al proceso integral de la vida educativa. En la doctrina creada por Sócrates (469-399 a. de J. C.) y continuada por Platón (429-347) nace definitivamente, en efecto, la teoría pedagógica. Desde entonces se ha venido perfeccionando hasta nuestro tiempo.

La teoría pedagógica describe el hecho educativo: busca sus relaciones con otros fenómenos; lo ordena y clasifica; indaga los factores que lo determinan, las leyes a que se halla sometido y los fines que persigue. El arte educativo, por su parte, determina las técnicas más apropiadas para obtener el mejor rendimiento pedagógico: es una aplicación metódica de la ciencia de la educación.

La historia de la pedagogía reseña, paralelamente junto al hecho educativo, cómo se han ido desenvolviendo a través de los tiempos la teoría y arte educativos, pero buscando los nexos troncales entre esta doctrina y técnica y los hechos reales de la educación.

3. *La política educativa.*—La educación se encuentra en relación indisoluble con la vida de la sociedad. Hay más: el hombre se educa sólo en la medida en que se apropia bienes culturales, que llamamos lengua y economía, ciencia y técnica, arte y religión...

Con la vida del Estado, del poder público, la educación tiene peculiares relaciones. Por una parte, la educación ve en el derecho un bien cultural cuyo conocimiento es imprescindible a las generaciones jóvenes: es la *educación cívica* propiamente dicha, la que alecciona tocante a las facultades y obligaciones de los hombres entre sí y en sus relaciones con el Estado; la que hace del hombre, en suma, un ciudadano.

Pero el Estado, sobre todo el moderno, trata de orientar y dirigir la educación. Dicta normas y disposiciones para regular la vida educativa del territorio en donde gobierna, mediante cierta *legislación educativa*, teñida siempre de los idearios políticos de la época.

La política educativa es este conjunto de preceptos obligatorios por obra de los cuales se establece una base jurídica, de derecho, para llevar a cabo las tareas de la educación. En la vida contemporánea no se limita, ni con mucho, a regular la vida escolar (política escolar); incluye todos los dominios de la cultura en que se propaga la educación: en la prensa y la radio, en el teatro y el cinematógrafo, etc. [1]

Bien sabido es que en los pueblos primitivos no se diferencian entre sí los diversos territorios de la cultura; derecho y moral, ciencia y religión constituyen un todo indiferenciado. El incumplimiento de los ritos religiosos y de las costumbres morales, es sancionado por quien ejerce el poder público, quien, no pocas veces, es el sacerdote. De parecida manera surgen los iniciales

[1] Cfr. F. LARROYO, *La escuela unificada*, pág. 21 y siguientes.

preceptos educativos; también ellos son obligatorios y su violación trae consigo penas severas, como quiera que poseen carácter religioso.

La teoría de la educación no es la política educativa, aunque ésta para lograr sus designios y no caer en utopías, debe acudir a aquélla. La teoría es obra de pedagogos, de teóricos profesionales de la educación; la política es tarea de hombres de Estado. A veces puede ocurrir que en una misma persona se dé el teórico y el político, pero hasta en ese caso las funciones teoréticas de éste son distintas de sus actividades políticas. Tampoco coincide siempre el hecho pedagógico, o sea la educación intencionada o espontánea que se practica, con la política y legislación educativas. A nadie escapa que no pocas prescripciones jurídicas son violadas de continuo, sobre todo cuando la legislación educativa no se inspira en el *éthos* popular. Con todo, el conocimiento de tales ideas de *política* pedagógica, aunque muchas veces no van más allá de proyectos y tanteos, constituyen una fuente importante para diseñar la imagen histórica que trátase de reconstruir. Ayudan a rehacer los ideales educativos del pasado.[2]

En suma, *la historia de la pedagogía describe y explica en sucesión cronológica la vida real de la educación (hecho pedagógico) señalando cuidadosamente los preceptos jurídicos (política educativa) que han tratado de regularla, así como las doctrinas y técnicas educativas que buscaron interpretarla y realizarla del mejor modo (teoría y técnica de la educación).*

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES

a) *Concepto general de ciencia y de técnica. ¿Por qué la teoría de la educación es una ciencia?*
b) *Relaciones de la teoría pedagógica con otras ciencias.*
c) *Esencia y problemas de la ciencia de la política y sus relaciones con la educación.*

[2] La teoría de la educación estudia estos proyectos y tanteos bajo el nombre de *pedagogía utópica.*

II

EL MÉTODO DE LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA

1. Las unidades culturales. 2. Los tres factores que delimitan las unidades históricas en la vida de la educación. 3. La educación, las concepciones del mundo y de la vida y los tipos históricos. 4. Fuentes de la historia general de la pedagogía. 5. Heurística, crítica, hermenéutica y exposición históricas.

J. HUIZINGA, *Sobre el estado actual de la ciencia histórica*, Madrid, 1934.—E. RICKERT, *Ciencia cultural y ciencia natural*, Madrid, 1924.—G. SIMMEL, *Los Problemas de la Filosofía de la Historia*, 5a. ed., Leipzig, 1923.—W. WINDELBAND, *Historia general de la Filosofía*, México, 1960.—A. WEBER, *Historia de la Cultura*, México, 1942.—B. CROCE, *Teoría e Historia de la Historiografía*, Buenos Aires, 1952.

Para llegar a sus resultados, todas las ciencias ponen en práctica un procedimiento adecuado, un camino factible y certero. En la lógica se llama *método* a esta ruta que sigue la investigación para descubrir las verdades científicas. La historia de la educación posee, como toda disciplina, un método para reconstruir la vida educativa de las sociedades pretéritas.

1. *Las unidades culturales.*—La historia de la educación describe y explica el pasado pedagógico mediante un procedimiento común a toda elaboración histórica. Ante todo, la reconstrucción de la historia es incomprensible sin un ordenamiento de los hechos que ponga de relieve los grandes períodos de la vida de la cultura, que divida certeramente todo el pretérito. La idea, aún dominante, sobre este problema, es el viejo esquema "Edad antigua, media, moderna y contemporánea". A decir verdad, tal corte no es falso en todas sus generalidades. Cada una de las épocas en que se fracciona a la historia universal posee caracteres que la diferencian suficientemente de las otras. Además, todas ellas se hallan en una sucesión cronológica que permite pasar fácilmente de una a otra edad.

Dentro de los grandes marcos de tiempo que llenan estos cuatro períodos, es posible y conveniente delimitar importantes grupos de hechos históricos con rasgos no tan generales como los que definen las edades "antigua", "media", "moderna" y "contemporánea", pero, por ello mismo, más específicos y concretos. Por ejemplo, la "Época de los descubrimientos geográficos" en los Tiempos Modernos, encierra caracteres comunes a otros muchos grupos de acontecimientos de la historia occidental que se dilata del siglo XV al XVIII, pero tal serie de conquistas geográficas posee una fisonomía peculiar que nos permite destacarla de otros conjuntos de fenómenos simultáneos o posteriores.

La lógica llama *unidades históricas* a estos cortes del desenvolvimiento humano. La unidad histórica es un conjunto de sucesos orgánicamente enlazados, un grupo de acontecimientos unidos en tal forma que dan la impresión de un tejidó compacto de quehaceres sociales. Los filósofos de la historia se sirven de variados nombres para designar estos fenómenos más o menos complejos; hablan del "ambiente" de la época (Jaspers), de los "caracteres" del tiempo (Fichte), del "estilo" de cultura (Spengler). Las unidades históricas son complexiones de hechos singulares que exhiben a primera vista una íntima trabazón genética, siluetas de acontecimientos perceptibles a todo atento observador, constelaciones de sucesos en el universo del devenir humano. En ellas se funda la división orgánica de la historia.

Pero no se crea que las unidades históricas son algo general, algo así como los conceptos colectivos de que hablan los manuales de lógica. Las unidades históricas (por ejemplo, la "Época del Renacimiento") no se comportan con los hechos que la integran o constituyen, verbigracia, la invención de la imprenta, la inmigración en Italia de sabios griegos, el mecenato de reyes y pontífices, etc., como los géneros respecto de las especies. La relación lógica que media entre la unidad histórica y sus elementos es la que existe entre el *todo* y las *partes*. La unidad histórica es concreta; posee, en su conjunto, cierta traza de perfiles que la diferencia de otras unidades. Hay más: algunas unidades históricas integran a su vez otra unidad de más amplio alcance, de más rico contenido, sólo que ésta, como las anteriores, posee manifiesta concreción y singularidad.[1]

No hay que ver, por tanto, en las unidades históricas, células culturales, en cierto modo cerradas y conclusas. Toda unidad histórica tiene ventanas, es influida e influye en los hechos marginales de su dominio. Cada época y cada pueblo presenta caracteres inseparables; mas es innegable que las unidades históricas se van articulando en el decurso de los tiempos. Nadie pone en tela de duda que Grecia es deudora de Oriente en muchos aspectos de su cultura, ni que, a su vez, determinó en mucho la civilización romana. La historia universal es la unidad más amplia posible. Por ello, el viejo antagonismo

[1] Cfr. F. LARROYO, *La Lógica de las Ciencias*, 15ª edición, 1966.

entre la interpretación individualista y la colectivista de la historia es un residuo de una lógica que trabaja a espaldas de las ciencias concretas. En los hechos especiales es donde la historia confirma las perspectivas históricas, las unidades de conjunto. Sin el conocimiento del suceso concreto, el fenómeno colectivo se vuelve árido e infecundo. Sólo una vez en la historia de Roma, en circunstancias únicas, vivieron los Antoninos (de 96 a 192 d. de J. C.). Pero la obra de estos grandes promotores del *Derecho romano*, sólo puede comprenderse poniéndola en nexo con Augusto, con Tiberio, con Domiciano, con Heliogábalo, entre otros. Para el historiador no sólo es importante el concepto general "emperador romano", en tal época. Si así fuere, concluida la investigación histórica, podría olvidarse el grupo de los cinco emperadores llamados los Antoninos, a manera como el biólogo echa a la caja de la basura los restos de su trabajo experimental.

Con el método de las unidades culturales se pone a salvo, asimismo, el historiador de lo que se ha llamado la *inflación* de los *conceptos históricos*. A menudo se corre el riesgo de tipificar demasiado, de emplear el mismo nombre para épocas de la historia que sólo poseen una superficial semejanza. Se viene a dar a una noción histórica bien definida un valor mucho mayor; *se infla*, por así decirlo, su connotación cultural. El término "renacimiento", como observa atinadamente Huizinga, ha traspuesto su castizo sentido (la vida histórica de los siglos XV y XVI). Se habla de un "renacimiento carolingio", de otro en el siglo XVII, etc. La historia de la educación no ha escapado a pareja inflación de conceptos.

2. *Los tres factores que delimitan las unidades históricas en la vida de la educación.*—Ahora bien, ¿cómo se deslindan las unidades históricas? ¿Qué aspectos fundamentales fijan los límites y alcance de los grupos homogéneos de acontecimientos que las integran? ¿Qué factores determinan el nacimiento y muerte de ellas en el curso de la historia universal?

El primer carácter que considera el historiador para seleccionar y ponderar los hechos del pasado es la *importancia* que éstos han tenido en la posteridad. Los acontecimientos insignificantes no "cuentan" en la historia, no son "hechos históricos". Los que sí influyen en ella y tienen eficacia en el futuro se llaman "hechos pragmáticos" (del gr. *pragmatikós*, eficaz, influyente).

La pedagogía contemporánea ha logrado un justo equilibrio en la apreciación del factor pragmático. Sin sucumbir al historicismo del siglo XIX, pondera los grandes rendimientos del pasado, situándolos en relación pragmática con las nuevas posibilidades de la teoría; hace ver el valor sustancial de las fecundas ideas gestadas a lo largo de la historia, para derivar de ellas inéditos puntos de partida. Esto es, la pedagogía se hace clásica en el sentido riguroso del término. Lo clásico es aquello que, sobrepasando el lugar y el tiempo de su origen, influye de algún modo en el desarrollo ulterior de la cultura.

Hay que distinguir con pulcritud entre la concepción *clásica* y la concepción *clasicista* de la pedagogía. El *clasicismo* es la sobreestimación de lo clásico; lleva en su entraña la mera idea de imitación, de reproducción; es la interpretación historicista llevada al campo de la teoría pedagógica. Como todo tradicionalismo, es infecunda y estática, erudición perfumada. La concepción clásica, en cambio, tiene memoria, pero también tendencia; es pasado y futuro a la vez. Precisamente esta comprensión clásica es la que nos permite descubrir las unidades históricas en el devenir de la educación. Para esto hay que asociar al factor pragmático, el factor cultural y el progresivo.

Si se ahonda en los grandes rendimientos pedagógicos del pretérito, pronto advertirá el ojo perspicaz que los nuevos rumbos que va tomando la educación a lo largo de la historia, corren a la zaga de señalados cambios de la cultura general. Los crecientes aportes de la ciencia, el advenimiento de ignorados modelos artísticos, el origen o transformación de la vida religiosa, los inéditos idearios políticos, las mudanzas de la economía, en suma: las nuevas concepciones del mundo y de la existencia, influyen en la historia educativa de los pueblos. Por ejemplo: la ciencia moderna, con sus métodos empírico-inductivos, hizo posible el "realismo pedagógico", que trata de poner en contacto al educando con las cosas (en latín, *res*) y de alejarlo del mero conocimiento verbal de ellas; la Revolución Francesa hace laica y política la educación, etc. Y es que el hecho de la educación no es otra cosa que el apropiarse la cultura de un lugar y tiempo. Decimos que un individuo se educa en la medida en que se cultiva, cuando su esencia personal se va completando al asimilar los productos culturales. Mas, para que esta asimilación se lleve a cabo, es preciso que existan de antemano semejantes bienes, como realidades propias, independientes de quien las creó y de quien las recibe. Un ambiente cultural es un presupuesto inseparable de todo proceso formativo. Sólo que los nuevos avances de la ciencia y de la técnica, las nuevas creaciones estéticas y religiosas, las nuevas instituciones morales y de la vida económica, plantean a la teoría y política de la educación nuevos y más hondos problemas. [2]

Desdoblemos todavía más el concepto del fenómeno clásico en la esfera de la pedagogía. Será fácil convenir en que, junto a su carácter pragmático, esto es, a su influjo real en la evolución de las ideas e instituciones y a su nexo inseparable con el devenir general de la cultura, lo clásico alberga dentro de sí una nota más, de sobra importante. Los rendimientos pedagógicos adquieren el rango de clásicos, cuando representan un avance auténtico en la vida de la educación, cuando superan ideas y organizaciones precedentes. El "realismo pedagógico" de Comenio ocupa un lugar preferente en la historia de la pedagogía, porque redujo a sus legítimas pretensiones la corriente erudita del humanismo. Pero Rousseau, a su vez, supera e integra la doctrina de Comenio. Y así

[2] Cfr. LARROYO, *La Ciencia de la Educación*. 12ª ed. Editorial Porrúa, México, 1971.

sucesivamente. Con toda propiedad, puede llamarse a esto el carácter progresivo del hecho histórico.

Tres son, en definitiva, las grandes vertientes que delimitan en la vida de la educación las unidades históricas:

a) El factor pragmático, o sea la eficacia e influjo del hecho pedagógico en la sociedad.

b) El factor histórico-cultural, esto es, el alimento del que se nutre el proceso educativo en cada lugar y tiempo.

c) El factor progresivo, vale decir, el avance didáctico y dialéctico, el acierto pedagógico que viene a superar precedentes ideas o instituciones.

3. *La educación, las concepciones del mundo y de la vida y los tipos históricos.*—El factor pragmático y el progresivo se dan la mano de continuo. Ciertas investigaciones pedagógicas adquieren en poco tiempo influjos reales en la vida de los pueblos; pero no siempre. La pedagogía política de Platón, verbigracia, fue olvidada por mucho tiempo, no obstante sus geniales ideas. En cambio, la escuela memorista y libresca aún tiene vigencia, muy a pesar de la violenta crítica de que es objeto sin cesar.

Pero que la delimitación de las unidades históricas dependa del factor progresivo, se explica con holgura por un carácter esencial del hecho educativo, no siempre explorado en todas sus consecuencias. La educación, decíamos, reside en difundir los tesoros del espíritu que llamamos ciencia y técnica, arte y moralidad, lengua y economía, derecho y religión. Y bien: quien entra en posesión de tales bienes, no hace, en definitiva, sino realizar por sí mismo las más caras dignidades humanas, los valores objetivos de la cultura. ¿Qué es penetrar en los dominios del conocimiento, qué obedecer las normas del derecho positivo y de la moral social, qué gustar de las obras del arte? No otra cosa que hacer reales en la conciencia de cada cual eso que se llama los valores de lo verdadero, de lo justo, de lo bello.

La faena educativa se mueve siempre ante fines que se han de cumplir, ante ideales que deben ser realizados, y la ciencia de la educación debe y tiene que indicar la ruta para alcanzar tales designios. Desde este punto de vista, la pedagogía es el problema de la realización de los valores, la teoría que trata de fijar los recursos más seguros y eficaces para introducir al educando en el reino de los bienes.

La poca importancia que se ha venido dando a la inseparable relación entre hecho educativo y valores culturales, fue siempre un obstáculo para comprender con hondura el papel que juegan en la historia y teoría pedagógicas la idea de *concepción del mundo y de la vida* y la de *tipo histórico de educación.*

Al observar una sociedad o pueblos ajenos, sorprende desde luego la profunda semejanza de los individuos que los constituyen. Esta semejanza, por lo demás,

no se extiende sólo a los caracteres raciales, sino que penetra en las creencias y pensamientos, en las necesidades y propósitos de sus miembros, en su manera peculiar de conocer, sentir y obrar en la vida. Y es que estos individuos están sujetos a ciertas ordenaciones sociales, de las que no pueden sustraerse; hablan la misma lengua, se someten al mismo derecho, satisfacen sus necesidades sirviéndose de semejantes organizaciones económicas, quizá gustan de las mismas obras de arte y los animan parecidos ideales políticos. Solamente en un análisis posterior de su vida social se descubren diferencias visibles entre sus miembros. No obstante, permanece un fondo común que caracteriza a la colectividad como un todo y que se manifiesta con tanta más energía cuanto menos evolucionados son la sociedad o pueblo de que se trata.

La historia de la cultura exhibe, en todos los tiempos, pueblos y sociedades que se distinguen en esta peculiar manera de conocer, sentir y actuar en la vida; en este original modo de interpretar el sentido y el valor de la existencia, que es, puntualmente, lo que se denomina una *concepción del mundo y de la vida.*[3]

Para la historia de la educación reviste particular importancia este hecho. Por lo general, las concepciones del mundo y de la vida que se van sucediendo al correr de los tiempos, encuentran ciertos modelos de vida a los que aspiran las generaciones jóvenes. En la China clásica, por ejemplo, la medida de la más acendrada educación estuvo dada en las dotes y capacidades de los *funcionarios* de la monarquía; en los tiempos del Helenismo, se veía en el "ideal del sabio" el supremo anhelo de la vida; en Roma, se consideró siempre el buen *orador* al servicio de nobles causas, como *desideratum* de toda formación humana; en los primeros siglos de la Edad Media, el *clérigo docto* llegó a tener el rango de tan elevado ideal. Las concepciones del mundo históricamente dadas ponen el acento de sus ideales, de continuo, en una sola dirección de la vida humana, en una de sus variadas actividades. La concepción del mundo de la Edad Media destaca la vida religiosa; en los siglos XVI y XVII nos encontramos con un acentuado culto de la razón (racionalismo).

Precisamente, este énfasis dado a tal o cual actividad humana, esta relevante importancia que se ha puesto ora en la vida religiosa, ora en los intereses políticos, ora en los valores artísticos, etc., da lugar a los tipos históricos de educación. Los tipos históricos de la educación son encarnaciones históricas en que predomina una de las facetas de la cultura; en ellos no faltan, ni con mucho, las otras actividades humanas. El hombre religioso acepta arte y ciencia, pero los pone al servicio de su concepción teísta o politeísta; lo mismo puede decirse del *homo politicus* o del *homo aeconomicus,* respecto a lo que no es política o economía. Aún más: hay tipos intermedios. Los tipos históricos

[3] Cfr. F. LARROYO, *Los Principios de la Ética Social.* 12ª edición, 1965.

no están, por decirlo así, cortados por hacha; hay entre ellos puntos de contacto que permiten ordenarlos serialmente.

La historia de la pedagogía exhibe esta serie de tipos en su evolución y busca sus relaciones y cruces. El conocimiento de estos tipos de la educación tiene gran importancia. Cada uno de ellos no permite ver, por sí solo, las últimas consecuencias que trae consigo el subrayar, con sus ideales y métodos didácticos, un aspecto de la compleja vida educativa; pero una vez depurados, reducidos a sus legítimas pretensiones mediante un análisis crítico, nos brindan todos ellos piezas de construcción en el vasto edificio de la pedagogía sistemática. Oriente nos revela el valor de la tradición; Grecia, el de la personalidad; Roma nos da conciencia de lo que es característico del hombre (la *humanitas*); el Renacimiento, el hondo sentido de la vida artística, etc.

Como ha mostrado, entre otros, O. Willmann, siguiendo aquí innegables huellas de la filosofía de Hegel, los *tipos históricos de la educación constituyen el cordón umbilical entre historia de la educación y teoría pedagógica.*

En resumen: *la historia de la pedagogía describe y comprende la vida educativa a través de los tiempos, ordenando sistemáticamente el material que estudia, gracias al procedimiento o método de las unidades y tipos históricos de la educación.*

4. *Fuentes de la historia general de la pedagogía.* Y bien ¿de dónde extrae la historia de la pedagogía estos materiales, tan complejos y múltiples, para reconstruir el pasado? —El historiador de la pedagogía, como cualquier historiador, se documenta, para realizar su cometido, en las llamadas fuentes históricas. El término heurística (*héurisco*, encuentro) es la técnica que tiene por tarea dar a conocer estas fuentes, las cuales se definen como todo aquello que de manera directa o indirecta proporciona noticias de los sucesos históricos. Muy variadas y de importancia desigual son las fuentes de la historia de la pedagogía. Unas llevan el nombre de *restos*, como los utensilios de toda clase, edificios, monedas, costumbres, juegos, lenguas, documentos oficiales y privados, códices, etc.

Otras, menos indirectas, son las *memorias*, los *anales*, las *crónicas*, así como las obras maestras del pensamiento universal: el *Mahabarata*, el *Ramayana*, la *Ilíada*, la *Odisea*, el *Antiguo* y el *Nuevo Testamento*, el *Corán*, el *Talmud*, la *Divina Comedia*, el *Quijote*, *Hamlet*, el *Fausto*, *Las Mujeres Sabias* y demás.

Más importantes son las obras clásicas de la pedagogía. Así, entre otras muchas, la *República* y las *Leyes* de Platón, la *Ética* y la *Política*, de Aristóteles; la *Educación del Orador*, de Quintiliano, la *Ciudad de Dios*, de San Agustín, *De magistro*, de Santo Tomás; el *Deber de conducir los niños a Cristo;* la *Casa Giocosa*, de Victorino da Feltre; el *Tratado de la Enseñanza*, de Vives, los *Ensayos*, de Montaigne, la *Didáctica Magna*, de Comenio; los *Pensamientos sobre la Educación*, de Locke; el *Discurso del Método*, de Descartes; *el Tratado de la educación de las niñas*, de Fenelón; la *Conduite des Écoles*, de Juan Bau-

tista de la Salle; la *Pedagogía,* de Kant; el *Emilio,* de Rousseau; *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos,* de Pestalozzi; la *Pedagogía General,* de Herbart; *De l'enseignement régulier de la langue maternelle,* del P. Gregoir Girard; la *Enseñanza universal,* de Jacotot; *El Siglo de los Niños,* de Elena Key; *La Escuela y la Sociedad,* de Dewey; el *Concepto de la Escuela del Trabajo,* de Kerschensteiner; *La Escuela Activa,* de A. Ferrière; la *Pedagogía Social,* de Natorp; *La Medida del Desenvolvimiento Mental en los Niños,* de Binet; la *Psicología del Niño y Pedagogía Experimental,* de Claparède.

En lo que concierne a la legislación y política educativas, las fuentes para el estudio de la historia de la pedagogía, no tienen menos importancia. Por vía de ejemplo, cabe citar: los *Schu* de China, las leyes de *Manu,* en la India; las *Leyes,* de Licurgo; la ley de las *Doce Tablas,* de Roma; las *Capitulares,* de Carlo Magno; las *Siete Partidas,* de Alfonso el Sabio; las *Leyes de Indias;* el *General Landschule Reglament,* de Prusia; la *Ley Lakanal;* la *Ley de 1833,* de Guizot, etc., y, para los siglos XIX y XX, la legislación educativa de cada país en particular, que, en forma, ya de normas constitucionales, ya de leyes orgánicas y de reglamentos, crece en proporción muy considerable.

5. *Heurística, crítica, hermenéutica y exposición históricas.*—Una vez encontradas las fuentes históricas, tarea que compete, como ya quedó dicho, a la heurística (primera etapa de la investigación), es preciso probar la autenticidad de las dichas fuentes. Tan delicada tarea incumbe a la *crítica de las fuentes,* la cual, en su orden, es *externa* e *interna.* (Segunda etapa). La tercera etapa de la investigación histórica la cubre la *hermenéutica* (del griego, *hermeenéo,* interpreto), cuyo cometido reside en interpretar las fuentes ya depuradas. La interpretación pondera las importancias históricas de las fuentes, preparando así la postrera etapa, la cuarta, o sea la *exposición histórica.* Ésta, al fin, compone genéticamente el cuadro histórico, vivo, articulando, seleccionando y tipificando los hechos pretéritos.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES

a) *Describir diversos tipos de concepciones del mundo y de la vida.*
b) *Los problemas capitales de la investigación histórica.*

III

LA DIVISIÓN DE LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA

1. La división tradicional de la historia de la vida de la educación.
2. Las grandes unidades en la historia de la pedagogía.

O. SPENGLER, *La Decadencia de Occidente*, vol. I, versión española de M. G. Morente, Madrid, 1926.—Z. C. VILLADA, *Metodología y Crítica históricas*, Cap. IV, Sujeto, Contenido y División de la Historia, Barcelona, 1921.—S. BEHN, *Historia de la Pedagogía*, versión española, Madrid, 1939.—P. BARTH, *Historia de la Educación*, vol. I, 1925.

1. *La división tradicional de la historia de la vida de la educación.*—La división tradicional de la historia en *antigua, medieval, moderna y contemporánea*, comprende períodos demasiado amplios y generales, y está impedida, por ello, de penetrar en las particulares formaciones del pasado pedagógico que hemos llamado unidades y tipos históricos de la educación. En los Tiempos Modernos, por ejemplo, se producen tan profundos cambios en la teoría y arte educativos, que es preciso delimitar épocas pedagógicas muy concretas y específicas, que sólo admiten como marco periférico los llamados caracteres de la "modernidad". Por otra parte, la transición política de la Época Moderna a la Época Contemporánea, no coincide, ni con mucho, con el desarrollo de la pedagogía a fines del siglo XVIII. La razón de ello reside en que, junto al hecho político, hay que tener en cuenta el factor pragmático y el progresivo.

Que los historiadores de la pedagogía se sienten incómodos con la distribución de las épocas dentro de ese esquema tetrapartita de la historia (un esquema, a decir verdad, en el que predomina la consideración política), se revela claramente en que, cada vez con mejor éxito, practican nuevos cortes en el curso evolutivo de la educación, saltando por sobre las barreras de la división tradicional. Hasta ahora, empero, no han logrado sus propósitos. En este libro,

con los conceptos metódicos de unidad y tipo histórico de educación, se abriga la convicción de solventar el problema.

2. *Las grandes unidades en la historia de la pedagogía.*—Un criterio certero para distribuir la masa de hechos y doctrinas de que se ocupa la historia de la educación, sólo pueden suministrarlo puntos de vista netamente pedagógicos. Por ello, son igualmente inexactas otras divisiones que toman como pauta la historia de la literatura o del arte, etc. El uso de fraccionar, por ejemplo, el desarrollo de la educación en dos grandes épocas (tan común en los pensadores católicos): la educación antes de Cristo y después de Cristo, es, asimismo, demasiado general.

Partiendo de consideraciones puramente pedagógicas, puede dividirse la historia general de la educación en las siguientes unidades, que la obra se encarga de fundar y desenvolver en sus distintos capítulos:

I. *La época del tradicionalismo.* Traspuesta la *educación prehistórica* y *protohistórica*, la primera gran unidad se ofrece en los *pueblos orientales e indoamericanos.* Es el *tradicionalismo,* en todos ellos, su carácter dominante. En estos pueblos, en efecto, el ideal de la educación es transmitir las costumbres del pasado, las viejas tradiciones. Mas como cada uno de estos pueblos pone el acento de su educación en cierto tipo de vida, se originan diversas especies de tradicionalismo (mágico, teocrático, patriótico, bélico-religioso, etc.).

II. *Los pueblos clásicos.* Grecia y Roma constituyen la segunda gran época, la *época clásica* por excelencia. De la cultura greco-romana arrancan las ideas madres de la educación del futuro. "Excepto, ha dicho Summer Maine, las fuerzas ciegas de la naturaleza, nada se mueve en este mundo que no sea griego en su origen". Es tal la riqueza de ideas y la variedad de tipos históricos de esta época, que se hace necesario fraccionarla en dos partes:

a) *Grecia y la pedagogía de la personalidad.* Grecia descubre la idea de la personalidad humana. Rompe con la ciega subordinación a las tradiciones, afirmando desde un principio la libertad. "La historia de la humanidad es un progreso en la conciencia de la libertad" (Hegel). El ideal es aquí el cultivo de la personalidad para lograr un equilibrio de cuerpo y alma. Lleva en sí un ideal estético-ético la *kalokagathia* (*kalos,* bellos; *ágathos,* bueno).

b) *Roma y la pedagogía de la "humanitas".* El punto culminante de la educación romana es haberse elevado a la idea de lo que sólo al hombre le es dable crear y asimilar *(humanitas),* en un sistema de educación cívica muy adecuado a su realidad social.

III. *La educación cristo-céntrica* y *eclesio-céntrica.* Antes y después de la Edad Media aparece la corriente pedagógica que concibe a Cristo como modelo y fin de la educación. El cristianismo no ofrece un sistema pedagógico ni

una enciclopedia del saber, pero constituye un hecho histórico que cambia los fines educativos en el mundo occidental.

En los primeros siglos de la Edad Media, la Iglesia se constituye en el centro de la enseñanza *(educación eclesio-céntrica)*. Pero ya en el siglo XII, va surgiendo al lado de este tipo de enseñanza, una educación menos dependiente del clero *(educación seglar)*.

IV. *La pedagogía del Renacimiento.* Se caracteriza como una renovación de la *humanitas;* al principio degenera la doctrina y práctica de la enseñanza en una imitación servil de la retórica de Cicerón *(ciceromanía)*, pero con el tiempo va acogiendo nuevos ideales a compás de los grandes hechos históricos.

V. *La pedagogía de la Reforma y de la Contrarreforma.* Se opone por igual a la concepción pagana o semipagana de los humanistas. Reformadores y contrarreformadores, animados por un hondo sentimiento religioso, crean y fomentan la segunda enseñanza y preparan las bases sociales para la organización de la escuela popular moderna.

También durante el siglo XVI, *América queda incorporada en el desarrollo de la historia general de la educación,* cuyo desenvolvimiento y destino comparte desde entonces con los demás pueblos de la Tierra.

VI. *El realismo pedagógico.* Al despuntar el siglo XVII se desenvuelve esta corriente. Era el resultado de la filosofía moderna (Bacon, Descartes), de las nuevas doctrinas políticas, (Grocio, Hobbes, Pufendorf), del progreso de las ciencias naturales (Copérnico, Kepler, Galileo, Newton), y de los hechos nacionales y económicos contemporáneos. Wolfang Ratke y Juan Amos Comenio son los autores de esta corriente pedagógica.

Aquí gana terreno la idea de que los conocimientos reales (*res*, cosa) no se adquieren en los escritos de los antiguos, sino por la vía de la experiencia (inducción) y que han de ponerse al servicio de lo útil. La corriente pedagógica, del *pietismo* se presenta como una síntesis, fecunda en nuevas instituciones, del realismo educativo y los ideales religiosos de la Reforma.

VII. *El naturalismo pedagógico.* Postulado por Juan Jacobo Rousseau, ve en la idea de la naturaleza humana el fin y método de la educación. Esta corriente tiene como trasfondo la filosofía de la Época de las Luces. que exalta la soberanía de la inteligencia. de la *ratio.* La corriente del filantropismo (así llamada porque sus fundadores aspiran a realizar la escuela de la amistad y del amor humanos: el *Philantropinum*), lleva a sus lógicas consecuencias el iluminismo y naturalismo de la época, con sus ideas de tolerancia religiosa, utilidad, carácter público y realismo de la enseñanza.

VIII. *La pedagogía neohumanista.* Surge (hacia fines del siglo XVIII y principios del XIX) contra la orientación histórica y racionalista de la Época de las Luces. El neohumanismo venera, como el Renacimiento, al hombre clásico,

pero no ve lo decisivo en la imitación de la lengua (ciceromanía), sino en la cabal comprensión de su cultura; se trata de penetrar su espíritu, no de copiar las obras; de tomar como regla para la obra propia la relación simbólica entre energía creadora y producto logrado (H. Lesser). Por otra parte, acoge esta corriente los grandes rendimientos intelectuales de los siglos XVII y XVIII. Su ideal de vida es "el griego moderno". El cruce del movimiento filosófico del Idealismo alemán (fines del siglo XVIII) con las corrientes pedagógicas del tiempo, trajo consigo que los grandes filósofos se ocuparan de temas educativos. El pedagogo más destacado de la pedagogía neohumanista es Juan Enrique Pestalozzi.

IX. *La pedagogía del siglo* XIX. Hereda y capitaliza la teoría y práctica de la educación de las épocas precedentes; es un siglo histórico. Sin embargo, significados hechos sociales inmediatos y contemporáneos determinan importantes cambio. La Revolución Francesa, iniciada en 1789, conduce a una creciente *laicificación* de las instituciones pedagógicas así como a una completa *organización y regulación* de éstas por parte del Estado. El principio de las nacionalidades coinfluye los grandes sistemas de la educación nacional. Las nuevas exigencias económicas promueven una *pedagogía social y socialista* y, con ello, los orígenes de la moderna *escuela del trabajo.*

En el desarrollo de la teoría pedagógica, la idea de evolución, que tuvo tan extraordinarias resonancias en todos los tramos del saber, promueve y crea la *ciencia de la educación de base empirista y positivista.* Pero, sin lugar a dudas, *Herbart y su escuela* constituyen todavía, a fines del siglo XIX y principios del XX el centro de atracción de la época.

X. *La pedagogía contemporánea.* Ofrece un movimiento muy variado tanto por lo que hace a la teoría de los métodos, cuanto por lo que toca a la doctrina de los fines de la educación. En él se destacan: *la pedagogía experimental, la pedagogía y psicología de tipos psicológicos, la pedagogía activista, la pedagogía neohegeliana, la pedagogía como ciencia del espíritu, la pedagogía cultural de los valores, la pedagogía de la personalidad.*

Por lo que concierne a los problemas de política educativa, de tan señalada importancia en la actualidad, los gobiernos organizan o perfeccionan muy amplios y comprensivos *sistemas de educación pública,* tratando de poner en práctica los postulados pedagógicos de la llamada *escuela unificada.* En plano internacional, destaca la obra de la UNESCO.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES

a) *Crítica de la división tradicional de la historia.*
b) *Concepto riguroso de unidades histórico-pedagógicas.*

IV

IMPORTANCIA DE LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA

1. Utilidad general, por las relaciones de la educación con la cultura entera. 2. Utilidad profesional, por las relaciones entre historia y teoría pedagógicas.

H. SCHILLER, *Manual de la Historia de la Pedagogía*, Berlín, nueva edición, 1908.—O. WILLMANN, *Didáctica como Teoría de la Formación*, nueva ed., 1923.—J. BOHM, *Historia de la Pedagogía*, Nuremberg, 1894.—C. DILTHEY, *Historia de la Pedagogía*, Buenos Aires, 1942.—L. RIBOULET, *Historia de la Pedagogía*, Lyon, 1927.

1. Utilidad general, por las relaciones de la educación con la cultura entera.—Un doble servicio presta la historia general de la educación al estudioso de la pedagogía: general, uno; particular, el otro. El contacto con el desarrollo integral de la educación, completa la visión histórica del especialista, por modo admirable, toda vez que el hecho educativo se encuentra en permanente relación con la cultura de cada pueblo. La educación es la asimilación de los bienes culturales de una comunidad: el proceso por obra del cual se convierte en conducta y hábito la concepción del mundo y de la vida; en una palabra, la vitalización de la cultura de cada época histórica. Por ella se apropia el educando ciencia y lenguaje, experiencias estéticas y normas de moral, ritos de la religión y preceptos del derecho, etc.

Ahora bien, la educación muestra cómo cada uno de estos productos del espíritu humano se transmite de generación en generación. Podría decirse que la historia de la educación permite ver por dentro la forma cómo se cultivan las generaciones jóvenes, cómo se desenvuelve en la intimidad el proceso histórico de cada pueblo. Muchos historiadores perciben ya la importancia del hecho pedagógico en la reconstrucción de las sociedades pasadas; consagran, en sus obras, estudios referentes a la educación de cada cultura. Incluso los manuales escolares aprovechan estas ventajas para sus fines pedagógicos. Los

creadores de la ciencia histórica moderna, con Guillermo Dilthey a la vanguardia, subrayan con toda razón tan grande importancia. "He empleado estos tres meses del curso —comunica Dilthey a su amigo el Conde de York—, preferentemente en la historia de la educación en Europa. Rara vez me ha excitado íntimamente tanto un estudio histórico y me ha abierto perspectivas sobre la historia universal en general, es decir, sobre las condiciones causales (psicológicas) del ideal de vida, ideal de educación, poesía, formación cultural, ciencia."

Mas, precisa enfatizar que la historia de la educación, como cualquier dominio de la historia de la cultura, se hace desde la actualidad para comprender mejor la actualidad. El pretérito como pretérito, a manera de cosa muerta, definitivamente apagada, no interesa. No hay que impedir que los muertos entierren a los muertos. Del pasado sólo tienen importancia histórica los sucesos cuyo conocimiento contribuye a entender el presente. Benedetto Croce sustenta la idea de que la historia integral de una ciencia es la ciencia misma. A su manera de pensar la pedagogía es la historia de la pedagogía.

Benedetto Croce.

2. *Utilidad profesional, por las relaciones entre historia y teoría pedagógicas.*—No menos importantes son las ventajas que obtiene el pedagogo profesional de estos estudios. La ciencia de la educación, como todo producto humano, tiene historia. La generación espontánea tampoco existe en el dominio de la teoría. Cada avance supone una tradición, un peldaño superado,

pero sobre el cual se apoya. Más que en otras ciencias, la teoría pedagógica se halla íntimamente ligada a la historia de la educación; ambas se complementan y controlan mutuamente.[1] Los principios pedagógicos se comprenden mejor cuando se muestra cómo se han ido gestando a través de la historia. Así, el postulado actual de la *intuitividad y objetividad* de la enseñanza se penetra hasta sus últimas consecuencias, cuando se ponen de relieve las vicisitudes que ofrece desde Comenio (siglo XVII), en su lucha contra el verbalismo y la ciceromanía.

Por su parte, la historia de la pedagogía toma de la teoría sistemática de la educación ciertas valoraciones, ciertas ideas de progreso, que brindan el criterio para apreciar lo que en la historia tiene importancia pedagógica. La mera descripción de los hechos no puede decidirse si hay avance o retroceso, decadencia o auge en una época. Para esto es preciso elevarse sobre los acontecimientos y estimarlos en su justa significación, mediante juicios de valor (factor progresivo).

Eduardo Spranger

El conocimiento de las quimeras (pedagogía utópica) y de los errores pedagógicos es, asimismo, provechoso. Las utopías pedagógicas nos hacen sentir el abismo entre la realidad y la acción, entre lo posible y lo imaginario. Su fracaso nos alecciona para evitar futuros escollos y tomar la ruta de los ideales factibles. La historia de la educación nos enseña a ponderar el conflicto entre

[1] L. RIBOULET, *op. cit.*, pág. 15.

el optimismo pedagógico (la educación lo puede todo) y el pesimismo pedagógico (la educación no puede nada).

Esta disciplina histórica presenta en sucesión ordenada la *experiencia de los siglos*. Nos hace pulsar la cuerda del progreso, nos dota de cierto tacto para descifrar el presente en sus posibilidades futuras. Para la política educativa, para los proyectos de reforma pedagógica, tal experiencia, referida al pueblo o nación en que se pretende aplicarla, es imprescindible. Bien sabido es que no pocos ensayos de reforma fracasan, con mucha frecuencia, por un desconocimiento de las tradiciones y circunstancias sociales de lugar y tiempo.

Por ello, como asegura E. Spranger, a su turno, la historia de la pedagogía no es un trabajo estéril de anticuario, sino aquella disciplina que suministra una conciencia clara y profunda de la vida de la cultura en sus relaciones con la educación.

En suma: sólo apoyados con pie firme sobre la *tradición pedagógica*, podemos otear en *lo porvenir*. "El conocimiento de la historia de la educación, de las ideas de los hombres activos que nos han precedido, la familiaridad con los resultados de los fieles obreros en campos semejantes, la intimidad con sus leyes, sus fracasos o triunfos, conseguirán aumentar en mucho nuestro tacto pedagógico, así como nuestro respeto profesional, mientras que, al mismo tiempo nos despojarán de todo vestigio de pedantería satisfecha de sí misma, y de la servil sumisión a la pedantería arbitraria. Al mismo tiempo nos pondrán en condiciones de aprovecharnos de los fracasos lo mismo que de los éxitos de nuestros predecesores, nos enseñarán a mirar hacia adelante y a desplegar toda nuestra energía en los activos y meditados esfuerzos por aproximarnos al ideal distante." [2]

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES

a) *Relaciones entre educación y cultura. La educación como un sector de la cultura.*
b) *Relaciones entre historia de la educación y teoría pedagógica.*

[2] W. HAILMAN, *Historia de la Pedagogía*, pág. 3.

PRIMERA PARTE

LA ÉPOCA DEL TRADICIONALISMO

En sentido pedagógico, la *tradición* es la transmisión de bienes culturales (lengua, conocimientos, experiencias estéticas, costumbres morales, creencias religiosas, etc.), de generación en generación, es un proceso interhumano; consta de tres factores, o vértices; un punto de partida del que proviene, de modo inmediato, el bien transmitido (generación adulta personificada en el educador); un punto de llegada, o sea a quien se transmite (generación joven representada en el educando), y el tesoro tradicional, materia del proceso.

Toda educación, a decir verdad, se alimenta de la tradición cultural, pero trata de fertilizarla para la creación de nuevos bienes, para superar el estado de cultura ya logrado. Desde este punto de vista, la tradición pedagógica es un peldaño en la corriente progresiva de la vida. "El progreso de la educación se opera gracias al equilibrio constante entre tradición y nueva aspiración." Sin los bienes culturales ya alcanzados en ciencia y moralidad, arte y religión, los nuevos avances pierden su base de sustentación.

El *tradicionalismo* sobreestima la tradición pedagógica; es aquel intento que hace radical el proceso educativo en la mera transmisión de bienes culturales, en la mera comunicación de conocimientos, usos y costumbres del pasado, sin acoger las nuevas adquisiciones; pasa por alto el momento creador de la historia; sólo al pasado dirige su mirada, para petrificarse en sus fórmulas. Los pueblos orientales representan la época del tradicionalismo pedagógico. En más o en menos, China y la India, Egipto y Babilonia, Palestina y Persia, se encuentran prisioneros en el pasado. Para estos pueblos, el ideal de la educación reside en una exacta y fiel transmisión del pasado, en el que ven la época de oro de su cultura. No es que en estos pueblos no se produzcan, a causa de las circunstancias, nuevas ideas en todos los dominios de la cultura. Por una parte, las exigencias de los tiempos, y, por otra, sus grandes poetas y moralistas, sus sabios y sus fundadores de religión, empujan a la historia por la senda del progreso. Pero el lastre de la tradición malogra algunas veces, y pone alas de plomo otras, a las nuevas energías que irrumpen por el valladar de lo pretérito. Para quienes, la educación es una recapitulación del pasado, que no quiere variar nada de él, ni avanzar más acá de él. "Tiende a formar hábitos de pensamiento y de acción idénticos a los del pasado, sin desenvolver habilidad alguna que pueda modificar o adaptar el hábito a las nuevas condiciones. Allí

donde se añade la instrucción al entrenamiento, se hace sin ninguna base racional. No es instrucción en el sentido de proponerse descifrar al individuo la significación de una costumbre social. Toda la educación consiste en indicar al individuo lo que debe hacer, sentir o pensar; la dirección exacta en que debe desempeñarse el acto, o la expresada reacción emotiva; y, finalmente, hasta el hábito está fijado en un modo inalterable". [1]

Con todo, los pueblos orientales se hallan ya a la altura de la educación intencionada, esto es, en ellos se tiene ya conciencia de que se educa y se trata de orientar la educación, a diferencia de lo que ocurre en los pueblos primitivos, en donde la educación es natural y espontánea.

La educación tradicionalista adquiere peculiares estructuras en los distintos pueblos, a tenor de los factores e ideales de la tradición imperante.

Así, la educación en la India se mueve dentro de un sistema de castas irranqueable y va de la mano de una interpretación gramatical de los textos sagrados. El *brahaman*, que es el exponente de la cultura india, es un gramático consumado. Su *tradicionalismo* tiene sabor *filológico*.

En China el tipo histórico de educación es el *mandarín*, el hombre de Estado por excelencia. El más alto designio de la educación es aquí preparar funcionarios. De esta suerte cabe hablar de un *tradicionalismo burocrático*. Su método de enseñanza se adapta a un minucioso formalismo.

Entre los *babilonios y asirios* aparece el *mago* como dechado de toda perfección y poder. El universo está poblado de demonios buenos y malos, y sólo el hechicero puede hacerlos propicios, mediante ritos y fórmulas misteriosas. En Babilonia, el magismo oriental alcanza sus últimas consecuencias, pero dentro de los marcos de una educación doméstica. Su tipo de educación podría caracterizarse como un *tradicionalismo mágico*.

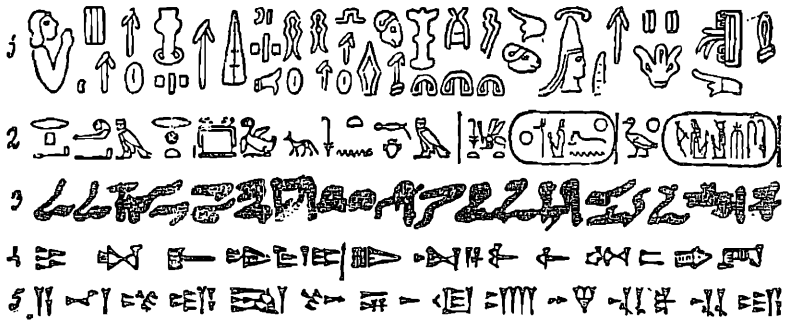
Egipto también participa de este consorcio entre el magismo primitivo y la organización racional de la vida económica de la sociedad y el Estado, pero su marca distintiva en el dominio de la educación es su orientación *práctica*. Hay ya innegables inicios de una formación técnica y profesional. Por ese motivo, suele hablarse en este pueblo de un *tradicionalismo realista*.

Tampoco faltan en esta época del tradicionalismo pedagógico pueblos que ponen en el centro de sus tradiciones los valores del Estado y de la patria: los *medos y persas*. Era natural. Las virtudes de la justicia y de la veracidad, tan caras a los habitantes del Irán, constituyen la piedra de toque de toda educación cívica, que, al propio tiempo, se compadecen con una recia formación militar, simbolizada en su religión del fuego y de la vida.

También la educación de los *hebreos* tiene un fondo de inconfundible tradicionalismo. La idea de un *Mesías*, que fue predicada y asimilada por el pueblo en la época de los profetas, enseña que un redentor los liberaría de la

[1] P. MONROE, *op. cit.*

servidumbre, para restituirlos en el *reino del pasado*, que habían perdido. Con este pensamiento se asocia la más poderosa teocracia que conoce la historia: el divino Legislador ha prescrito todos los quehaceres del hombre. El fin de la educación es formar fieles y obedientes servidores de Dios. Esto se fortalece con su gran aporte a la historia de la cultura, el *monoteísmo*. El titular de la tradición es aquí, en última instancia, Dios, la Providencia. La historia de la pedagogía ve aquí el tipo del *tradicionalismo teocrático*.



1. Escritura ideográfica. 2. Jeroglíficos. 3. Escritura hierática. 4. Cuneiforme caldea. 5. Cuneiforme asiria.

Finalmente, cabe considerar la peculiar educación de los pueblos indoamericanos, de los *aborígenes de América*. Es la suya, en general, una *educación tradicionalista* concorde con su *concepción bélico-religiosa* de la vida, y, de parecida manera como en los pueblos orientales, alcanza ya, en sus pueblos más cultos, los niveles de un sistema escolar.

En suma: la educación tradicionalista tiene conciencia de su pasado. Ya no se conforma con el procedimiento mimético (imitativo) de la educación primitiva; introduce los métodos agógicos (conductivos) y didácticos, conservando así en las generaciones jóvenes la tradición cultural (ritos, formas religiosas y funerarias, costumbres, etc). Los titulares de la tradición (mandarines, magos, sacerdotes, etc.), llevan a cabo esta tarea promoviendo cierto tipo de educación superior. Todo esto supone la invención de la escritura, no importa que de inmediato sea ideográfica o jeroglífica. Con el fonetismo, claro está, la cultura y la educación cobrarán su decisivo vuelo.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES

a) *Concepto pedagógico de tradición.*
b) *El tradicionalismo como estilo de vida.*

LA EDUCACIÓN EN LOS PUEBLOS PRIMITIVOS

1. Problema y sentido de la educación primitiva. 2. El hombre primitivo. 3. Caracteres de la educación espontánea primitiva. 4. La conciencia histórica y el tránsito a la educación intencionada.

H. OVERMAIER, *El Hombre prehistórico y los Orígenes de la Humanidad*, Revista de Occidente, Madrid, 1932.—P. MONROE, *Enciclopedia de la Educación*, art. "*Pueblos primitivos*", Nueva York, 1925.—F. GRAEBNER, *El Mundo del Hombre primitivo*, Revista de Occidente, Madrid, 1925.—S. DEHN, *Historia General de la Pedagogía*, Madrid, 1939.

1. *Problema y sentido de la educación primitiva.*—La historiología contemporánea subraya la importancia de la prehistoria y la protohistoria en la comprensión del devenir de la humanidad. "El modo imperante hoy", dice A. Weber, "de querer comprender nuestro destino histórico partiendo de la prehistoria y de los primitivos, tiene mucha parte de razón. Y la tiene en tanto en cuanto se trata de descubrir las más soterradas de esas raíces de las cuales brota la savia. El no tomar en cuenta tales raíces, o la mala interpretación de las mismas, ha conducido a una vulgaridad secular, e incluso, en ocasiones, a una ceguera".[1]

La educación de los pueblos históricos se ha ido gestando lentamente. Cada una de sus instituciones pedagógicas recuerda una forma primitiva, una estructura rudimentaria. La educación de castas de la India es una manifestación evolucionada de un sistema de *totems*, de remota antigüedad; el monoteísmo hebreo tiene precedentes en una jerarquía de fenómenos naturales, según muchos conocedores de su historia; la educación natural, espontánea, propia de los pueblos primitivos, nunca desaparece por completo ni es posible que desaparezca, en las culturas históricas.

[1] *Historia de la Cultura*, México 1941.

Ahora bien, si la comprensión histórica trata de presentar en forma objetiva la génesis de usos e instituciones de los pueblos, parece claro que para reconstruir el desenvolvimiento de los importantes hechos pedagógicos, es imprescindible buscar sus raíces en el más remoto pasado. De otra suerte, se nos ofrecerían los fenómenos históricos como algo esporádico y desvinculado de un proceso unitario que siempre existe. Precisa, pues, perseguir hasta donde sea dable, el origen de los grandes acontecimientos pedagógicos, de buscar en el pasado las circunstancias sociales de donde se han ido gestando.

2. *El hombre primitivo.*—Dos son las fuentes para estudiar la cultura y la educación de los pueblos primitivos: a) los restos prehistóricos (utensilios, osamentas, vasijas, grabados, etc.); b) la etnografía de los pueblos primitivos que aún existen.

¿Cuándo apareció el hombre sobre la tierra? A juicio de A. J. Toynbee,[2] hace alrededor de 3000 siglos. De ellos, a lo más, sólo 60 siglos, conforme a un cálculo aproximado, caen en la zona de la historia humana. Durante 2940 siglos, el hombre ha vivido en una etapa primitiva, prehistórica.

En los orígenes de su vida, el hombre, que hoy domina la naturaleza era el más débil e indefenso de los seres. Uno de sus recursos, al correr el tiempo, pudo convertirlo en el soberano de la creación: la inteligencia.

El descubrimiento del *fuego,* a no dudarlo, fue decisivo para el desarrollo ulterior de su existencia. De fijo, realizó tal descubrimiento, de manera fortuita, frotando ramas secas de árboles o piedras unas con otras. Luz y calor obtuvo del fuego y, así pudo ahuyentar a los animales feroces y protegerse del frío invernal. La lucha, acaso continuada, contra las fieras, obligó al hombre a servirse de piedras talladas en forma de pico, o de lanza. Por esta vía, inventó el hombre su *primera industria:* la *fabricación de armas de piedra.* Es la *época de la piedra tallada,* la *época paleolítica,* que de sujeto defensivo, convirtió al hombre en un sujeto ofensivo, consolidándose el arte de la caza, uno de los iniciales medios de vida del hombre primitivo. El perfeccionamiento de la caza, unido a la invención del fuego, trajo consigo nuevos beneficios. Pudo vestirse el hombre con pieles de animales (su *primer vestido*), y desalojar a las fieras de las cavernas (su *primera habitación*). Más tarde pudo utilizar mejor los huesos de los animales, y, ya no sólo tallar las piedras, sino pulimentarlas. Además de cazador, se hizo el hombre pescador. Para ello, pasaron muchos siglos. Es ya la época de la *piedra pulimentada,* o la *época neolítica* (hace 12000 años, más o menos). Coincide, para muchos investigadores, con los orígenes del *arte primitivo* y con el nacimiento del *pastoreo* y de la *agricultura.* El último y decisivo adelanto de los tiempos prehistóricos fue la aplicación de los metales a las industrias primitivas. Primero se usó el cobre, después el bronce y el hierro, sucesivamente. Ésta es la *época de los metales.* Ya para entonces, se había desarrollado la *alfarería*

[2] *Estudio de la Historia.* Emecé Editores. Buenos Aires, 1958.

primitiva, originada, tal vez, al advertir el hombre que la tierra quemada no se disuelve por la acción del agua. Lo propio puede decirse de la *arquitectura*, construcción de dolmenes, menhires, cabañas y palafitos.

El suelo nutricio que da vida a la concepción del mundo del hombre primitivo es el totemismo religioso. El *totem*, que puede ser un hombre, un animal, una planta, un fenómeno natural, o una cosa cualquiera, es un presunto progenitor del grupo social. De él se recibe toda clase de beneficios, a condición de que se respeten los *tabús*, esto es, ciertas prohibiciones generalmente aceptadas. El grupo social que adora al mismo *totem* recibe el nombre de *clan*. Éste constituye una unidad religiosa que puede ser sedentaria o nómada. Los pueblos nómadas son generalmente pastores y cazadores y están compuestos, de preferencia, por hombres. Los pueblos sedentarios son más progresivos. En ellos abundan las mujeres y los niños. Los afectos traen consigo la vida familiar. *Las primeras ciudades nacieron en los pueblos sedentarios.*

Aunque no todos, muchos pueblos nómadas se hacen sedentarios con el tiempo, viendo las ventajas de la domesticación de animales y las de la agricultura; por lo común construyen sus habitaciones a orillas de los ríos para protegerse de otros hombres y obtener los beneficios de la pesca.

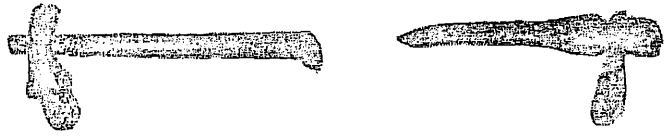
También existieron ya las prácticas funerarias, pues el totemismo, da elementos bastantes para creer en la supervivencia del alma.

Como dice acertadamente Sigfried Behn: "Las hordas que crecen casi sólo instintivamente y con impulsos animales, sin forma propiamente de comunidad humana, sin usos y útiles de trabajo, sin idioma ni respeto a ningún misterio, sin lazos de fidelidad de cualquier clase, viven sólo en la imaginación que crea hipótesis, no en el dominio de la experiencia histórica. Juegos y canciones, danzas e imágenes, ingeniosos preparativos son formas de alto y emotivo atractivo. Rodeado de ellas, se forma el desarrollo vital de las primitivas tribus". [3]

3. *Caracteres de la educación espontánea primitiva.*—En los pueblos primitivos, posee la educación su estructura más simple; lo que se explica satisfactoriamente debido a que la vida no presenta la riqueza de instituciones de las culturas avanzadas. Los usos y las costumbres, las ideas religiosas y los ritos de los primitivos son asimilados por las generaciones jóvenes sin un mecanismo complicado. La forma debida de las generaciones adultas se transmite a los niños y a los jóvenes por mera imitación: es un rutinario adaptarse a las necesidades materiales y religiosas de la comunidad en que viven. El niño se inicia poco a poco en las diversas ocupaciones de la tribu: construcción de utensilios, incipiente arte de pescar y cazar, en los pueblos cazadores; guarda de los ganados, en los pueblos ganaderos; trabajos agrícolas, en los pueblos sedentarios. Se trata de una *educación espontánea* y *natural*. Carácter esencial de este tipo de educación es que no se tiene conciencia del proceso formativo; no pre-

[3] *Historia General de la Pedagogía.*

cisamente porque el niño y el adolescente no tengan conciencia de lo que imitan, sino porque no se cae en la cuenta de que por ese esfuerzo espontáneo y natural las generaciones jóvenes se van asimilando los bienes culturales de la sociedad a que pertenecen.



Hachas de la época neolítica.

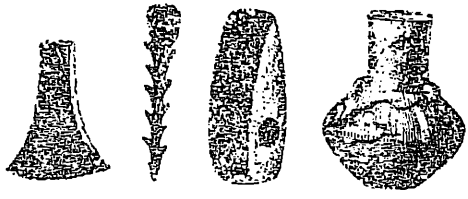
Con esto último se subraya el rasgo eminentemente social de la educación primitiva, pero al propio tiempo su carácter estático. Alguien ha observado que los pueblos más atrasados se hallan en condiciones más adversas a la evolución. Y esto se debe, en gran medida, al insignificante valor que tiene en las culturas primitivas la iniciativa individual. Ni siquiera puede decirse que su educación sea tradicionalista, pues esto supone la conciencia histórica que, como quedará mostrado más adelante, marca el tránsito a una nueva forma de educación. La educación primitiva se limita al presente inmediato; lo que hace, al propio tiempo, que sea *inclusiva* o global, como quiera que abraza en cierta unidad inseparable, indiferenciada, objetivos económicos y usos rituales, arte y moral. Todo esto con un fondo mágico que han observado agudamente los etnógrafos contemporáneos. Hasta el interesante fenómeno de la *consagración* u *ordenación* de la juventud mediante el cual se fija el grado de madurez de las generaciones jóvenes, reconociéndoles las aptitudes necesarias para llevar la vida normal de adultos, tiene carácter ritual en los pueblos primitivos.

Resumiendo: la educación en los pueblos primitivos se caracteriza:

a) Por la imitación servil.
b) Por un carácter predominantemente social.
c) Por ser estática.
d) Por su marca inclusiva o global.
e) Por el innegable fondo religioso que la informa, casi siempre de carácter totémico y mágico.

4. *La conciencia histórica y el tránsito a la educación intencionada.*—El hombre primitivo casi no tiene conciencia del pasado. Su mirada retrospectiva hállase muy limitada en extensión. Acaso sólo tiene conciencia de su *totem*, pero sin poder situarlo en su remota antigüedad. "De aquí se desprende que su vida y educación no sean intentos conscientes de conservar el pasado; no sean adecuaciones completas a un ambiente determinado en absoluto por las experiencias de generaciones anteriores. Cierto que ellos se adhieren estrecha-

mente a la tradición y a la costumbre, pero es a causa de una irreflexiva imitación. Como hemos visto, las únicas cosas que importan al hombre primitivo son sus inmediatas necesidades cotidianas y el modo de vencer las resistencias que a su satisfacción pueden oponerse. Consiguientemente, tiene muy desarrolladas sus facultades perceptivas, pero no las reflexivas. Es consciente de su ambiente inmediato, presente, y su educación es una adaptación a él, sin afán ninguno por dominar o influir sobre un futuro remoto o por recapitular el pasado. Solamente el hombre genial, entonces como ahora, es quien sugiere la modificación de un viejo método y adquiere conciencia de proceso imitativo." [4]



Instrumentos y cerámica neolíticos.

Es preciso que el hombre tome conciencia clara de su pasado para reflexionar sobre el proceso de la imitación servil en que vive. Pero esto va aparejado a una evolución integral de su ser, que ocurre cuando, bajo las sugerencias de los más aptos, percibe ciertas regularidades de la naturaleza que trata de poner a su servicio, no importa que todavía, por mucho tiempo, no se desprenda de la concepción mágica del mundo. Lo decisivo está en que surge en él la idea de continuidad, de proceso causal y de historia. Es entonces cuando en el ámbito de la educación va ganando terreno el ideal de apoderarse del pasado, de donde mana todo poder y felicidad; es entonces cuando, junto a la *imitación servil,* surgen nuevos intentos que orientan los pasos inciertos de las generaciones jóvenes, el adulto quiere *conducir* ya a la prole a las grandes tradiciones de su historia. Así nace el tradicionalismo, con los *métodos agógicos de educación. De la educación espontánea se va gestando el proceso de la pedagogía intencionada.*

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES

a) *Diferencias etnográficas entre pueblos nómadas y pueblos sedentarios.*
b) *Verificar en un pueblo primitivo contemporáneo los caracteres de la educación espontánea y natural.*

II

CHINA Y EL TRADICIONALISMO BUROCRÁTICO

1. Cronología e historia. 2. China: prototipo de tradicionalismo. 3. La educación familiar. 4. Las escuelas: elemental y superior. 5. La tierra clásica de los exámenes oficiales. 6. Confucio educador. 7. El mandarín: tipo histórico de educación.

M. GRANET, *La Civilización China. La Vida Pública y la Vida Privada.* Biblioteca de Síntesis Histórica, París, 1939.—R. WILHELM, *Laotsé y el Taoísmo,* Madrid, 1926.—El mismo, *Confucio,* Madrid, 1926.—P. MONROE, *Enciclopedia de Educación,* art. *"China",* vol. I, 1925.—E. ERKES, *China,* Gotinga, 1939. L. YUTANG, *Sabiduría china.* Bs. As. 1956.

1. *Cronología e historia.*—Los chinos se atribuyen orígenes fabulosos; pero su existencia como nación no cuenta más allá del año 3000 antes de nuestra Era: entre 2800 y 2600 existió ya una cultura neolítica importante, en la cuenca del Hoang-Ho. Para unos investigadores, la historia de China comienza propiamente en el siglo VIII, con el célebre monarca Ping-Wan, de la dinastía de los Schu. Para otros, los hechos auténticos de su pasado datan apenas del siglo III, a. de J. C., cuando asume el poder (256) la dinastía de los Tsin (de donde, posiblemente, deriva el nombre de China). Con esta dinastía la forma de gobierno se torna absolutista liquidando para siempre la anarquía feudal, tan frecuente en los siglos anteriores. El emperador es el Hijo del Cielo; sus mandatos son divinos. Dispone de un cuerpo de altos funcionarios, los *mandarines,* encargados de la administración.

Durante los siglos VI y V a. de J. C., se lleva a cabo la reforma moral en China. Lao-Tseu predica el taoísmo, esto es, la doctrina del *Tao* (razón universal), que es una especie de panteísmo (de *pan,* todo, y *theós,* Dios; en todo está Dios); su doctrina moral recomienda el quietismo: la vida tranquila, apacible, refractaria a toda instrucción, pues ésta provoca sin cesar deseos y aspiraciones que rompen el sosiego y quietud del alma. La religión tiene un fondo

cósmico. "El cielo y la tierra son los dioses principales. El universo es considerado como algo sobre lo cual actúa y penetra una realidad objetiva, a saber, el *Tao*, que es lo verdaderamente viviente a pesar de su objetividad y de sujetarse a leyes: lo verdaderamente vivo que continuamente establece el orden del Universo. Se trata de un proceso cósmico vivo conforme al cual tiene que orientarse y regirse todo, incluso la vida humana". [1]

Otro moralista y político eminente de nombre Koung-Fu-Tsen (551-478), llamado Confucio por los occidentales, partiendo del taoísmo creó un sistema de moral de acuerdo con el temperamento y carácter del pueblo chino. Exalta los sentimientos de tradición y el culto a los muertos. Afirma, como Sócrates, que la virtud puede enseñarse. Además acentúa los móviles altruistas de la conducta. Filosóficamente, su doctrina es un panteísmo naturalista. (Dios, que es causa natural, existe en todo lugar.) El confucionismo, prácticamente, se convirtió en la religión de Estado. El discípulo más importante de Confucio fue Meng-Tsen.

Hacia mediados del siglo primero después de Cristo se difunde en China la doctrina de Buda. Un siglo después se inicia la decadencia de la China clásica. En esta época tiene lugar la revolución campesina de los *gorros rojos* (184). En el siglo XII de nuestra Era, se cierra la Edad Antigua China.

La *organización social* en China tuvo como base a la *familia*. Ya en la época feudal el padre era el jefe de ella. A tal estructura social se vincula el *culto a los antepasados*.

Los chinos conocieron ya importantes técnicas de la *agricultura*: construían por ejemplo, canales para el riego y la navegación. Tocante a la industria, trabajaban los metales, la porcelana y la laca. Tejían la seda y el algodón y fabricaban telas de variados colores. Se asegura, asimismo, que inventaron la brújula, la pólvora, el papel vegetal y la xilografía.

El *idioma chino* es monosilábico. Consta de 450 sílabas, aproximadamente, que a su vez dan más de 1200 palabras, debido a la diversa entonación con que son pronunciadas. Muchas de estas palabras suelen tener cerca de 50 acepciones. De allí que su escritura se componga de más de 80,000 signos. En las frases, las relaciones gramaticales no se expresan por accidente de las voces, sino por aglutinación (yuxtaposición y relación de ellas).

Su *literatura* se compone de poesía, historia, filosofía, proverbios, etc. Textos: 1) Los cinco libros canónicos preconfucianos: a) *Chu-King*, Libro de las historias; b) *Che-King*, Libro de las obras; c) Yi-King, *Libro de las mutaciones*; d) Y-Li, *Libro de las Ceremonias;* e) Tch'uen Ts'ien, *Libro de los anales de primavera y otoño*. 2) Los cuatro libros del confucionismo: a) Las conversaciones; b) Gran estudio; c) Doctrina del medio invariable; d) Enseñanza de Mencio. 3) El libro clásico del taoísmo de Lao-Tsen: *Tao-Te-King*, del camino y la virtud; 4) Otros clásicos: a) *Hiao-King*, Libro de la piedad filial; b) *Li-Ki*, Compendio de Ceremonias.

También existió una nutrida literatura escolar: *El Clásico Timétrico*, el silabario chino. por así decirlo: la *Centuria de Apellidos*, o libros de las genealogías; *El Clásico Milenario, Odas para Niños, Cánones del Deber Filial*, y el *Instructor de los Jóvenes.*

2. *China: prototipo de tradicionalismo.*—China es el pueblo más conservador que conoce la historia. Las dinastías se suceden sin interrupción y el pueblo permanece inalterable en creencias y en ideales, rogando diariamente no "venga a nos tu Reino", sino "continúe tu Reino". Siendo su mayor ambición el continuar existiendo como son, su atención está, naturalmente, dirigida al pasado y a los medios de conservarlo. Su educación, por consiguiente, está confinada al estudio de los libros antiguos, y a participar en las maneras reverenciales que ellos inculcan. Toda originalidad de pensamiento o de libertad de acción, está estrictamente prohibida como impía y antipatriótica, y todo esfuerzo tiende a modelar el futuro sobre el pasado. No debe sorprendernos, por lo tanto, encontrar que su educación consista en copiar mecánicamente a la memoria textos antiguos, y en escribir acerca de ellos ensayos y poemas de acuerdo con los modelos prescritos. Los escolares que logran realizar mejor estos fines, reciben las mayores recompensas, oficios públicos y títulos de nobleza. [2]

La honda raíz de tan extremo tradicionalismo se halla en las ideas que poseyeron los chinos acerca del mundo y de la vida y que Confucio resume en uno de sus textos de esta manera:

"Lo que el cielo tiene conferido se llama naturaleza: la conformidad con ella, se llama senda del saber; la dirección de este camino del deber se llama instrucción." [3]

La educación consiste en comunicar a cada individuo, desde su infancia, cómo se avanza sin obstáculos por esta "senda del deber", que no es otra cosa que un conjunto de usos y costumbres, de conocimientos y artes, consagrados por el asentimiento milenario de las generaciones.

3. *La educación familiar.*—La inicial educación se lleva a efecto en el seno de la familia. "El padre tiene que educar a su hijo desde la más tierna edad, enseñarle a moverse, a mantenerse de pie, a hablar, a conducirse en sociedad, a conocer los deberes para con los ancianos y los jóvenes". Hasta la edad de siete años comienza el aprendizaje de la lectura.

Por su parte, los hijos deben corresponder con creces al sublime amor paterno. "Ninguna posición ni dignidad releva a los hijos de la piedad filial. La obediencia de los hijos se eleva al cielo, cuyo movimiento regular imita, abarca la Tierra entera y es la imagen de su fecundidad." El poder de los padres es

[2] Cfr. T. DAVIDSON, *op. cit.*, pág. 60.

[3] *Doctrina del Hombre.*

ilimitado. El mandarín está obligado a castigar al hijo de quien se queja el padre.

La gran importancia concedida a la educación familiar, depende de que la familia es considerada como la base de la organización social. El bien del Estado depende de la vida noble y religiosa de la familia. "Si los negocios de la casa se hallan bien ordenados, los del Estado también lo estarán, pues éstos reposan en aquéllos; el que venera a sus padres, venerará también al Emperador." Los mandatos de éste, que tienen carácter divino, los acatan y hacen cumplir los mandarines, quienes gozan de parecida veneración. El padre de familia es el último eslabón de esta jerarquía divina; y en el hogar, representa al propio Emperador.

4. *Las escuelas: elemental y superior.*—En China no existió un sistema educativo jurídicamente reglamentado, pero la tradición impuso en él dos grados: la enseñanza elemental y la superior. Aquélla se impartía a los niños por maestros privados, en la casa paterna o en pequeñas escuelas. Aunque no hubo ley de enseñanza obligatoria, la educación fue, cada vez más, objeto de atención del Poder Público, para el cual se destinaba una parte considerable de la Hacienda. La influencia de Confucio fue decisiva en esto.

La *escuela elemental* es una institución universalmente extendida y cumple la tarea de conservar la unidad de la nación y de mantener las tradiciones ancestrales. Concurren a ella niños de siete a catorce años y se les divide a menudo en cuatro clases. La enseñanza se practica durante todo el día. Se considera tiempo perdido el que se consagra al juego y al reposo.

Ya en la más remota antigüedad hubo ejercicios gimnásticos; manejo del arco, conducción de carros, uso de escudo y lanza, etc.

La escuela elemental instruye en la lectura y escritura, que es una ocupación que se prolonga durante toda la vida (alfabetismo), debido al carácter complicadísimo de su lengua. La enseñanza alfabética impartida en esta escuela, no va más allá del aprendizaje de las obras literarias. Se echa mano del libro llamado *Las Tres Palabras,* que contiene más de mil caracteres distribuidos en líneas de tres. La enseñanza es dogmática y memorista. Los niños repiten cada palabra pronunciada por el maestro, observando atentamente los caracteres impresos. Después se lee de corrido una línea que más tarde debe ser memorizada con la propia entonación del maestro. Una vez logrado esto, cada niño hace entrega al maestro de su libro, le vuelve la espalda y le recita lo aprendido. Si el niño tiene éxito, se comienza el estudio de la siguiente línea, y así hasta memorizar todo el libro. Por de pronto no se atiende al significado de las palabras y sentencias. Las explicaciones del sentido del libro memorizado se inician cuando se comienza la memorización de otro libro nuevo. La escritura se enseña poniendo debajo de papel transparente los modelos de los caracteres hechos por el maestro.

Los libros que sirven de base para el aprendizaje de la lectura y escritura están saturados de preceptos y sentencias morales. He aquí algunos de éstos:

"El hombre al nacer es por naturaleza radicalmente bueno".

"En esto se aproximan todos, pero en la práctica, se apartan grandemente".

"Si no se educa el carácter natural, cambia".

"Criar y no educar, es un error de los padres".

"Las piedras sin tallar, no pueden formar nada útil".

La escuela elemental instruye, además, en los rudimentos de cálculo, para lo cual se sirven los discípulos de un ábaco contador.

La enseñanza moral se apega a la doctrina de Confucio, que pone en relación la ética y política con la moralidad privada. Su sistema de conducta es reforzado por las otras dos religiones de China: el budismo y el taoísmo. Todas las enseñanzas morales y deberes sociales están comprendidos en aquellas de las "cinco relaciones" que se enseñan a cada niño en diez sílabas, como un A B C de la conducta, a saber: la relación entre soberano y súbdito, padre e hijo, marido y mujer, hermano y hermana, amigo y amiga. Así como hay cinco sentidos, cinco elementos, cinco plantas, cinco razas, cinco colores, cinco notas de música, cinco gustos, cinco puntos de compás, son también cinco las virtudes: benevolencia, justicia, orden, prudencia y fidelidad.[4]

La enseñanza superior tiene por designio formar a los funcionarios y mandatarios del Estado. Su programa de estudios es literario. El joven estudia, siempre mediante un procedimiento dogmático, los *King*, que encierran la filosofía ortodoxa y casi toda la historia antigua de China; después la literatura de importantes épocas, a saber: la poesía de la dinastía de los Tang y las odas de Li-Tai-Po. A continuación se emprende el estudio de los grandes salmos chinos y la historia detallada de la nación; en fin, la filosofía en los comentadores de Confucio. Los ejercicios más importantes en este grado de la enseñanza son las composiciones literarias sobre dicho repertorio de textos. Por lo que hace a las ciencias naturales, el alumno adquiere nociones de los minerales, las plantas, los astros y, en general, de los grandes hechos de la naturaleza. A los 18 ó 19 años, el discípulo puede someterse con éxito a los exámenes, que le dispensan las más codiciadas oportunidades de su vida.

5. *La tierra clásica de los exámenes oficiales.*—China es el país por excelencia de los exámenes oficiales. Toda actividad escolar tiene un último designio: preparar a la juventud para los exámenes. El sistema de exámenes, que constituye un carácter esencial de la educación china, reside en su típico tradicionalismo. Pero dos razones prácticas fortalecen, hasta el extremo, parejo sistema. Sólo entre los escolares aprobados se eligen los funcionarios para todos

[4] Cfr. P. MONROE, *op. cit.*, pág. 36.

los cargos públicos. Y sólo para éstos son los honores, las distinciones y los más altos beneficios económicos. Por otra parte, son los que proveen los medios de mantener la estructura social y política del país, basada en la religión de Confucio, guía y exponente de la educación.

Los exámenes se hacen por escrito ante *examinadores* designados por el Estado, y son: los inferiores o preliminares, para ingresar en una escuela superior, y los profesionales que confieren el derecho a los cargos públicos. Éstos, a su vez, se dividen en cuatro categorías:

a) Los que se celebran en las ciudades de departamento. Los candidatos que triunfan en estas pruebas (1 entre 20) obtienen un grado equivalente al bachillerato, y, con él, su primer peldaño en la nobleza. Los ejercicios de prueba (temas literarios) se practican en tres sesiones, con una duración de 18 horas de extenuante esfuerzo.

b) El segundo examen profesional tiene lugar en las capitales de provincia. Se someten a él los bien librados del examen anterior, quienes ostentan el honroso nombre de "flores de talento". Como el precedente, se celebra cada tres años y el número de los que resultan aprobados es proporcionalmente inferior al del bachillerato. El grado obtenido aquí corresponde a nuestra licenciatura. Las pruebas son más difíciles y prolongadas.

c) El tercer examen se pasa en la capital del Imperio. Lo sustentan los "escolares distinguidos" y el cinco por ciento de ellos, que obtiene el éxito deseado, son llamados "escolares admitidos" (corresponde a nuestro doctorado). Implica un esfuerzo extraordinario que se sucede por más de quince días.

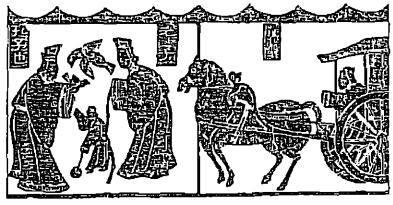
d) El ciclo de exámenes lo cierra el que da el acceso a la Academia Imperial, y que se recompensa con honores y cargos eximios. Sus miembros entran a formar parte del "bosque de lápices".

Los exámenes se practican en celdas o salas, construidas *ad hoc*. En ellos reina un ambiente ceremonioso, casi ritual. Se da el curioso caso de que, como en los países donde existe el sistema de oposiciones para ocupar las cátedras, muchas personas buscan la aprobación durante su vida entera para disfrutar de los derechos que trae consigo. Se cuenta que solían presentar el mismo examen, padre, hijo y nieto.

6. *Confucio educador.*—Confucio jamás desempeñó puesto oficial de importancia en el gobierno. Su influencia en la organización clásica de la educación china provino de las ideas de su círculo pedagógico que, en cierto modo se convirtió en modelo de la educación superior en China, y que, al correr del tiempo, formó la *escuela confuciana*.

La base de la doctrina pedagógica de Confucio es la idea de que "el Cielo, la Tierra y el Hombre son la base de toda creación. El Cielo la produce, la Tierra la nutre y el Hombre la completa". La regla de oro de la enseñanza es el *tao*, camino, guía; ello es, la ruta iluminada por el entendimiento respe-

tuoso de la tradición, que es sabiduría. De ahí la piedad filial, base de todas las virtudes *(Te)*, ligada a la reverencia y culto de los antepasados, lo cual se logra por el sistema de derechos y deberes de cada capa social *(I)*, que han de practicarse conforme a la reciprocidad *(Jen)* de los hombres, en forma decorosa de conducta a tenor de ciertas ceremonias *(li)*. Resultado de todo ello es la persona ideal *(Chün-tzu)*, a título de paradigma.



7. *El mandarín: tipo histórico de educación.*—No puede ponerse en tela de duda que el sistema de exámenes satisface el carácter íntimo de la cultura china: asegurar la estabilidad de los usos y costumbres de ese pueblo milenario. La prolongada duración del Imperio y la minuciosidad inalterable de sus tradiciones, confirma este hecho. Así se explica, también, que permanezca invariable el ideal formativo del pueblo, y, con él, su tipo histórico de educación: el *mandarín*, funcionario que es guía y soporte del Emperador. El hombre de Estado es el paradigma de todos los hijos del Celeste Imperio; y, a decir verdad, a esta cima social sólo se llega por el estudio y el esfuerzo de los mejores; lo que significa una ventaja de la educación china frente a otros sistemas orientales fundados en casta y clases. Además, hay que penetrar en las últimas raíces de este tradicionalismo burocrático, que ve el *desideratum* de toda educación en la posibilidad de desempeñar las funciones gubernamentales del Estado. Este ideal tiene un fondo religioso de tipo naturalista. "El cuerpo social de la China se encuentra ligado con el cielo; pero, sin embargo, está plagado, en todas las partes sensibles, de demonios primitivos, de espíritus atormentadores de todas las magnitudes posibles, grandes y pequeños que tienen siempre un calibre mágico primitivo. Hasta que irrumpió la revolución del americanismo, destruyendo la verdadera China eterna, ésta se halló regida por los mandarines, bajo la suprema dirección del Emperador". (A. Weber).

Cierto: la educación china ofrece señaladas deficiencias, comparada con la educación moderna y la antigua de otros pueblos. A veces los funcionarios examinadores no procedían con la honestidad deseada, a pesar del *chorro de aforismos* morales en que se desenvolvía la práctica docente. El *alfabetismo*, explicable por lo primitivo de su lengua, agotaba los espíritus, cerrándoles el paso para otros dominios de la cultura. Su *memorismo* corta las alas a la imaginación y fosiliza la inteligencia. Todo ello, porque es un pueblo que siente fobia por el progreso, por la autocreación, que son puntualmente los conceptos que inspiran la pedagogía moderna.

APÉNDICE: LA EDUCACIÓN EN EL JAPÓN

R. GROUSSET, *Historia del Extremo Oriente*, 2 vols. París, 1929.—P. MONROE, *Enciclopedia de Educación*, art. "*Japón*", Nueva York, 1925.

La fundación del Imperio remonta, según los anales japoneses, al siglo VII antes de nuestra Era. Pero su historia real se conoce sólo dos siglos después. El Emperador ejercía directamente la autoridad, bien que, con el tiempo, el Poder Ejecutivo se fue concentrando en un funcionario de carácter militar, el *shogún*, reduciendo al Mikado (Sacra Majestad) a mero jefe religioso.

Dos religiones se dividen a los espíritus en la época antigua: el *shintoísmo* y el *budismo*. La primera (*shinto*, voz de los dioses), es la religión primitiva del Japón. Consiste en la veneración de los ancestros de la casa imperial y de ciertos dioses: el Viento, el Fuego y la Diosa de la Alimentación.

El budismo se introdujo al Japón en el siglo VI de nuestra Era, a través de China y Corea, y ganó poco a poco a la gran masa de la nación. Desde entonces fue ésta tributaria de la cultura china.

Hacia el año 270 de nuestra Era, un letrado chino, procedente de Corea, trajo al Japón la escritura. Hasta aquel entonces, la mayor parte de los japoneses ignoraba el arte de escribir.

La educación escolar se iniciaba entre los 13 y 16 años. Dos libros clásicos constituían la base de la instrucción: el *Kotio* (libro de los deberes filiales) y el *Rongo*, o sea la filosofía de Confucio. Como en China, el sistema de exámenes era importantísimo. El aprendizaje de estos libros se llevaba a efecto una vez que los alumnos conocían suficientes caracteres chinos. El maestro de cada escuela de provincia era designado por funcionarios de la monarquía, pero también hubo maestros privados.

A principios del siglo VII de nuestra Era, se estableció la Universidad de Tokio, donde se estudiaba la ciencia política, la jurisprudencia, las matemáticas, la medicina, la astronomía y los clásicos chinos. Más tarde, fue sustituida la Universidad por el *Colegio de Confucio*, el cual llegó a contar hasta tres mil alumnos.

Las mujeres disfrutaban de una educación limitada, como en todos los pueblos orientales.

En el Japón se da un tipo de cultura y educación por trasplante, de fuertes rasgos sincréticos (China, Corea, India) y marcada con un autoritarismo militarista.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES

a) *Explicar la influencia de Laotsé y Confucio en la historia de China.*

b) *Influencia de la cultura china en la educación del Japón.*

III

LA INDIA Y EL TRADICIONALISMO FILOLÓGICO

1. Cronología y cultura. 2. La educación de castas. 3. La escuela elemental y la enseñanza mutua. 4. La educación superior. 5. Gramática y nirvana.

R. GROUSSET, *Las Civilizaciones del Oriente*, vol. II, *La India*, París, 1930.—R. PISCHEL, *Vida y Doctrina de Buda*, Madrid, 1927.—P. MONROE, *Enciclopedia de Educación*, art. "*India*", Nueva York, 1925.—P. FONTY PUIG, *La educación en la época de los vedas* Madrid, 1949.

1. *Cronología y cultura.*—La filología, la etnografía y la arqueología del Lejano Oriente han modificado en mucho la imagen de las civilizaciones indostánicas. Ya no parece ser la India aquel país misterioso de remotísima antigüedad. Su historia data del año 2000, cuando llegaron a las márgenes del Indo y del Ganges los primeros grupos arios.

El fermento ario muy pronto produjo efectos benéficos. Por esta época se presenta la India como un pueblo pacífico, dedicado a la agricultura y al pastoreo. Su vida social es rígida, a base de castas infranqueables. De éstas se distinguen cinco (tres superiores y dos inferiores: la de los sacerdotes (*brahamanes*); la de los guerreros y magistrados (*chatryas*); la de los mercaderes (*vaysyas*); la de los artesanos (*sudras*), y la de los servidores (*parias*).

En el siglo VI a. de J. C., adquirió la preponderancia política la ciudad de Magahda, que trajo consigo un florecimiento espiritual y religioso de primer orden. A principios del siglo V se propaga la doctrina de Gautama Buda o Sakiamuni (muerto en 483 a. de J. C.). Su reforma religiosa acentúa el monoteísmo; habla de la reencarnación como vía de perfección humana y ve el más alto designio en la unión mística con el alma divina del universo, esto es, el reposo absoluto en la divinidad (*nirvana*). Fúndase la doctrina de Buda en la idea de que si los sufrimientos son deseos insatisfechos, hay que aniquilar el

sentimiento que los produce. El nirvana se prepara recorriendo un sendero que enseña: razonamiento, aspiraciones espirituales, buen hablar, conducta intachable, vida honesta, noble esfuerzo, fijeza de ideas y concentración anímica.

El budismo no pudo desplazar a las viejas religiones indostánicas, que compartían con él un ideal ascético de vida. La más antigua de estas regiones es el *brahamanismo*, también de fondo monoteísta. Admite la inmortalidad del alma y supone que el Universo y el hombre provienen del cuerpo de Brahama o sustancia cósmica. El alma, empero, experimenta una transfiguración a través de reencarnaciones sucesivas (*metem-psicosis*) en diversos seres, a tenor de la conducta observada de por vida. Los *Vedas* hablan de una trinidad, india (*Trimurti*) compuesta de *Brahama*, el creador; de *Visnú*, el conservador, y de *Siva*, el destructor; lo que simboliza, tal vez, la existencia de las tres castas superiores.

Alejandro Magno no pudo llegar hasta el corazón de Magahda; el año de 325 tuvo que retirarse de la India. Sólo una revolución interna, encabezada por Chondragupta, pudo acabar con la hegemonía magahdiana. Desde el siglo II antes de Cristo, se inicia la decadencia del reino.

Su *literatura* es abundante, compuesta principalmente de libros religiosos, como los *Vedas* (poemas escritos por *Visnú*); *los Upanishads*, interpretación de los libros sagrados; poemas épicos como el *Mahabharata* y el *Ramayana*. También se cultivó la dramática (Sakuntala) y la fábula (Panchatrantaü). La literatura indostánica poseyó asimismo una importante filosofía (Kapila Kautija); no descuidó la medicina, ni las ciencias naturales; con preferencia cultivó la gramática (Yaska y Panini). Las lesyes de Manú constituyen el libro por excelencia del brahamanismo. El sánscrito es la lengua de los libros sagrados (la madre de casi todas las que se hablan en el mundo occidental).

Buda — Trimurti Brahmánica

2. *La educación de castas.*—El primer rasgo característico de la educación en la India radica en que es una *educación de castas*. Todo individuo nace y permanece en una de las castas sociales, cuyos usos y costumbres, hábitos y prácticas, cuya forma de vida, en suma, ha de aprender y observar. La instrucción propiamente dicha se circunscribe a las tres castas superiores de raza aria; pero aquí también presenta señaladas diferencias, sobre todo en la enseñanza

superior. "El brahamán era junto al príncipe secular, es decir, junto al rajá, el señor decisivo de esta estructura. En los primeros tiempos, los brahamanes se hallaban todavía en concurrencia con los *chatryas*, que tenían igualmente una educación literaria; pero después que éstos quedaron descartados espiritualmente, entonces los brahamanes fueron los únicos que disfrutaron de importancia, por así decirlo; y se hallaban en el piso supremo de la pagoda de las castas en una situación de sublimidad, como no lo había tenido nunca ninguna otra capa social en toda la tierra. Debajo de los brahamanes se alineaban todos los demás tipos humanos, las vidas que no se conocen plenamente *a sí mismas:* la vida de los *vaysyas* y la de los pertenecientes a la casta de los *sudras*, en suma, las vidas oscuras de los semihombres que aún no habían pasado por la reencarnación. El brahamán estaba muy próximo al cielo y alejado de la vida cotidiana ordinaria". [1]

En la escuela elemental los brahamanes iniciaban sus estudios a la edad de 8 años, al paso que los chatryas, a los 11, y los vaysyas, a los 12. Las castas eran clases hereditarias en que el rango social y el destino de la vida estaban determinados por el nacimiento. De ahí resultaba una rutina milenaria y la nulificación de la individualidad, con sus talentos personales y sus propias inclinaciones, al paso que la imposibilidad de elevarse por esfuerzo propio.

3. *La escuela elemental y la enseñanza mutua.*—La escuela elemental en la India no tiene organización pública; se debe a la iniciativa privada. Los maestros pertenecen a las clases superiores. En la casta brahamánica el maestro hubo de ser un brahamán; pero todos los maestros son objeto de una profunda veneración. "El que honra a su madre gana el mundo terrestre, el que honra a su padre el mundo celeste de Brahama. El que ofende a su maestro pasará después de su muerte al cuerpo de un asno".

La escuela se encuentra, de ordinario, al aire libre, a la sombra de un árbol acogedor; en caso de mal tiempo, se traslada a un cobertizo.

Todos los estudios tienen un fondo religioso y se llevan a cabo ciertas fórmulas rituales. Se estudia el catecismo budista y los Vedas, primero oralmente, después fijando en la memoria los preceptos, por medio de la lectura. Los proverbios y las fábulas son la forma literaria para la enseñanza de la moral. El catecismo budista se divide en dos partes. La primera prohibe los siguientes pecados:

a) Del cuerpo:
1o. No matarás ningún ser vivo (los indos no comen carne).
2o. No hurtarás.
3o. No cometerás impurezas.

[1] A. WEBER, *op. cit.*, pág. 76.

b) De la lengua:
1o. No mentirás.
2o. No calumniarás.
3o. No cometerás injusticias.
4o. No tendrás conversaciones deshonestas.

c) De! espíritu:
1o. No poseerás oro ni plata.
2o. No serás malicioso.
3o. No serás escéptico.

La segunda parte indica los cinco peligros que es preciso evitar:
1o. No beberás licores embriagantes.
2o. Evitarás los espectáculos públicos.
3o. Evitarás el juego.
4o. Evitarás la pereza.
5o. Evitarás las malas compañías.

El maestro instruye en particular a cada niño. A menudo los más avanzados trabajan con los menos aprovechados. Es bien sabido que de la India tomaron los ingleses este sistema de la enseñanza mutua.[2] El aprendizaje de la lectura, íntimamente relacionado con el de la escritura, se hace en la arena, después sobre hojas de palmeras, y por último, con una especie de tinta, en hojas de plátano.

La enseñanza de la aritmética comprende el estudio de las cuatro operaciones elementales.

El indo es por naturaleza apático para el ejercicio físico; de allí que su escuela elemental no tome en cuenta la educación física.

La disciplina es, por lo común, dulce y paternal. Las leyes de Manú ordenan el uso de la vara sólo en el caso de que hayan fracasado los otros medios disciplinarios.

4. *La educación superior.*—La educación superior se impartía en colegios llamados *parishades*, y hay vestigios de su existencia mucho antes de la Era cristiana. En sus orígenes, la *parishade* contó con tres maestros; más tarde llegó a tener una veintena y se convirtió en una especie de Universidad.

Durante mucho tiempo los estudios superiores estuvieron reservados a los brahamanes. Ulteriormente, al compás del crecimiento de las ciudades, se fueron fundando escuelas de derecho y de astronomía, que llegaron a frecuentar las otras clases superiores arias.

El programa de estudios comprende un variado repertorio de conocimientos: religión, gramática, literatura, matemáticas, astronomía, filosofía, derecho y medicina. En las Leyes de Manú, brilla el ideal educativo del pueblo: "Aprender y comprender los Vedas, practicar mortificaciones piadosas, adquirir el conoci-

[2] Comp. adelante, la VII parte de este libro.

miento divino de la fe y de la filosofía, tratar con veneración, a su padre natural y a su padre espiritual".

Los libros sagrados constituyen la base y el conocimiento de la cultura intelectual de los indos. Del estudio minucioso de los Vedas, deriva la mayor parte de su sabiduría, que tiene una base filológica: la *fonética,* pronunciación correcta y natural de los sonidos; la *gramática,* la construcción, de las frases; la *métrica,* el arte de enseñar a medir los versos y a componerlos; la *liturgia,* que trata de los ritos; la *exégesis,* que descubre la significación de éstos; la *astronomía,* que da la información cronológica de los sacrificios. A estas ciencias originales se agregaron otras, más tarde: la jurisprudencia, la leyenda, la lógica y la dogmática. Así se integró el sistema de las *diez ciencias,* a las que después se añadieron la música y la medicina (en los dos *Upavedas*). En la historia de la India se conoce este conjunto de ciencias con el nombre de *Enciclopedia India.*

El aprendizaje de cada uno de los cuatro Vedas requería un promedio de 12 años; durante los primeros cinco años los discípulos sólo oían; más tarde emitían su pensamiento. No todos terminaban el estudio de los Vedas. Por lo común abandonaban la escuela a los 20 años.

5. *Gramática y nirvana.*—A pesar de la rica Enciclopedia India, los brahamanes no consideraban la ciencia como el más alto designio del hombre, sino como recurso y medio para elevarse al rapto místico. "El joven debía aprender la sabiduría, el varón practicarla y el anciano olvidarla, sumergiéndose en la apacible contemplación que lleva al nirvana (aniquilamiento del individuo en el seno de la Divinidad, que todo lo abarca). La vida intelectual del indo comenzaba con los espinosos análisis de su gramática, para terminar en la suprema síntesis del misticismo". (R. Ruiz Amado).

Este ideal místico-contemplativo marca el sentido y limitación de la pedagogía en la India. Debido a su sistema de educación superior, la India siempre ha sido un país de ascetas y de gramáticos. El brahamán cultivado que sacrifica su sabiduría en aras de la mística, es el tipo histórico de educación.

Como todo tradicionalismo, la educación de los indos es rutinaria y memorista, agravada por el abandono de la instrucción de la mujer y de los parias, y por un régimen de castas infranqueable y aristocrático que ahoga las mejores disposiciones de los bien dotados. Sin embargo, hay que reconocer en ella dos excelencias: la importancia concedida a la formación del joven y, vinculado a ello, el respeto y veneración en favor del maestro.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES

a) *Breve estudio de los Vedas en sus relaciones con la educación de la India.*
b) *La Enciclopedia India.*

IV

BABILONIA, ASSUR Y EL TRADICIONALISMO MÁGICO

1. Cronologías e instituciones. 2. La educación doméstica. 3. La conquista asiria y el auge de las escuelas públicas. 4. La educación superior y las bibliotecas cuneiformes. 5. La Universidad Palatina de Babilonia.

L. DELAPORTE, *La Mesopotamia. Las Civilizaciones babilónica y asiria.* Biblioteca de Síntesis histórica "La Evolución de la Humanidad", dirigida por H. BERR.—F. BUISON, *Nouv. Dict. de Pédagogie*, art. "*Chaldée, Chaldéens*", París, 1911.—P. MONROE, *Enciclopedia de Educación*, art. "*Asiria y Babilonia*", N. Y., 1925.—H. LAURIE, *Educación pre-cristiana*, 1910.

1. *Cronologías e instituciones*—Hacia 4000 años a. de J. C., penetraron los *sumerios* en Mesopotamia, llevando los elementos culturales de los pueblos de esta región. Capital: Ur.

Poco después del año 3000, los *acadios*, provenientes del Norte, empujaron a los sumerios más al Sur.

De 2300 a 1356, se funda y desenvuelve el Antiguo Imperio Asirio. Su capital originaria fue Assur (de ahí el nombre con que se designa al pueblo asirio).

De 2200 a 1750, se funda y desarrolla el Viejo Imperio Babilónico.

De 1955 a 1913, vivió el rey constructor y legislador Hammurabi, creador del primer imperio babilónico y quien representa la fusión de los sumerios y los acadios.

De 1350 a 745, apogeo del Imperio Asirio. Grandeza del Imperio con Salmanasar (1280-1256).

En 1240 ocurre la primera conquista de Babilonia, por los asirios. Un siglo después vivió el más grande conquistador asirio. Tiglatpileser III.

De 745 a 609, Nuevo Imperio Asirio. Grandes conquistas y pronta decadencia.

De 626 a 539, Nuevo Imperio Babilónico, Nabopolasar (626-605) rompe el yugo asirio. Nabucodonosor, el personaje eminente de esta época, convierte a Babilonia en una potencia mundial. Hace cautivos a los hebreos.

De 539 a 330, Babilonia bajo los persas, griegos, partos, romanos y sasámidas. Ciro se adueña de Babilonia en 538; Alejandro Magno, en 330.

El *rey*, sacerdote al propio tiempo, era el representante de los dioses de la ciudad; a él pertenece el país. La organización social fue patriarcal en la remota antigüedad. Más tarde, sobre todo en los imperios asirios, se convirtió en un soberano de un régimen absolutista. Con todo, las más veces era justiciero. Atendía a que el fuerte no dañase al débil, a que los servidores no fueran humillados.

Los *funcionarios* dependían del rey. No había un procedimiento normal para ocupar los puestos importantes.

Las *clases sociales*. Hay nobles y esclavos y una clase intermedia semejante a los libertos romanos. En Asiria existió la servidumbre, compuesta por labradores que se vendían con la tierra.

Los *impuestos* fiscales eran comunes en los países mesopotámicos. Cada ciudadano estaba obligado a contribuir a los gastos del Estado, lo que hacía con cereales, ganado, lana, metales, etc.

El *ejército*. Ya desde los reyes acadios se busca la creación de un ejército permanente, lo que se logra, tal vez, bajo el gobierno de Hammurabi. El soldado profesional recibía una porción de tierra; si moría éste, la viuda heredaba un tercio de la propiedad. El ejército de los asirios siempre fue superior en la Mesopotamia. Usaban carros de guerra; la infantería estaba provista de escudos, arcos y jabalinas. En caminos intransitables los peones prestaban grandes servicios. La caballería fue usada sólo más tarde.

Vida doméstica. La mujer tuvo mejor situación social en Babilonia que en Asiria, sin llegar a disfrutar nunca de los mismos derechos que el hombre. En general dominaba la monogamia. Los adúlteros eran rudamente castigados.

Agricultura. Babilonia tuvo 30.000 kilómetros cuadrados de buenas tierras laborales. Asiria 15.000. Eran propietarios el rey, los altos funcionarios y los sacerdotes; también había agricultores de profesión. La canalización era un arte bien conocido de los babilonios, que les permitía fecundar técnicamente las tierras. Abundaba el cultivo de los cereales, las frutas secas y los forrajes. El asno, la vaca, el puerco, el buey, eran los animales domésticos. Sólo más tarde se introdujeron el caballo y el camello.

Comercio. El comercio se hacía en las calles. Se exportaban trigo, aceite y artículos similares. El oro se traía del Egipto y Nubia; el cobre, de Chipre. El interior de Siria se hallaba cubierto de una red de caminos. Hubo ya un sistema de medidas.

Arquitectura y escultura. El medio geográfico determina el arte de la construcción. El ladrillo sin cocer, con que los asirios fabrican sus ciudades, no

es apropiado para la construcción de anchas ni altas bóvedas; era, pues, preciso edificar salas *estrechas y bajas;* en compensación, se les hacía también muy largas. De manera que un palacio asirio era una serie de *galerías.* Los techos eran *terrados* planos llenos de almenas. En la puerta se alzaban enormes *toros alados* de rostro humano.

Los escultores tallaban en grandes placas de alabastro bajorrelieves que parecían cuadros, representando a veces escenas muy complicadas, batallas, cacerías, sitios de ciudades, ceremonias.[1]

Escritura y literatura. La escritura cuneiforme de los babilonios era una escritura silábica y conceptual: los signos representaban sílabas o palabras enteras, lo que, naturalmente, hace bien difícil descifrar los textos babilónico-asirios. La literatura es de carácter monumental y epigráfico; estuvo en manos de amanuenses; la poesía ética y mitológica apareció tardíamente. La literatura científica es más antigua.

Religión. Según los textos conocidos hasta ahora, los asirios y babilonios fueron politeístas; cada ciudad tenía su Dios. Al correr los años, las divinidades fuéronse reduciendo, al propio tiempo que se perfilaba una cierta jerarquía entre ellas que ponía a la cabeza una especie de tríada: Anón, Dios del Cielo; Ellil, Dios de la Tierra; Ea, Dios de las Aguas. La astrología hizo prosperar la magia, que tan decidida importancia tuvo en la historia de los pueblos mesopotámicos. La concepción mágica del mundo, común a los pueblos orientales, alcanza en Babilonia sus extremas consecuencias.

Entre los asirios, los ritos y las creencias se caracterizaron por los sacrificios humanos. Sus divinidades tenían atributos bélicos. Assur era el dios de la Guerra; Istar, la diosa del Amor.

Ciencia. Las necesidades prácticas de la agricultura determinaron el nacimiento de la astronomía y de la geometría. Llegaron a establecer medidas y cómputos astronómicos bastante buenos. En el cálculo se servían de un sistema sexagesimal (número básico: 60). Conocieron los números cuadrados y cúbicos. En el arte de curar se sirvieron de no pocos medicamentos. Los babilonios tuvieron siempre la iniciativa en las invenciones científicas.

2. *La educación doméstica.*—En la primera época de la historia de los pueblos mesopotámicos, la educación fue típicamente *doméstica.* La formación básica de las generaciones jóvenes se adquiría en el seno de la familia. "El hijo la recibe del padre, y está exento de todo otro deber público. Teniendo a sus padres por maestros, se le ofrecen abundantes oportunidades para aprender, y al mismo tiempo, recibe con la mayor confianza lo que se le enseña. Por otra parte, como ellos reciben la instrucción en sus primeros años, ésta es satisfac-

[1] Cfr. CH. SEIGNOBOS, *Historia de la Civilización,* pág. 18.

toria, tanto porque estos años son los más impresionables, cuanto porque el tiempo para el estudio es más largo". [2]

En ningún otro pueblo como en éste, puede apreciarse el poder de la educación doméstica, pero al propio tiempo sus limitaciones. La confianza y el trato continuo entre el maestro, que es el padre, y el alumno, que es el hijo, favorece un aprendizaje intencionado, casi sin interrupción; pero al correr de los años, se va empobreciendo esta enseñanza, por dos razones fundamentales: primera, la tradición va perdiendo en el curso del tiempo muchos elementos, pues la aptitud retentiva de los hombres no es ilimitada; segunda, las nuevas exigencias de la vida no prosperan, toda vez que falta un órgano o instrumento adecuado para transmitirlas, de generación en generación. Este instrumental es el arte educativo, que requiere una clase de hombres consagrados a enseñarlo.

3. *La conquista asiria y el auge de las escuelas públicas.*—Cuando los asirios conquistan Babilonia, se produce un fenómeno interesante. Los subyugados terminan por imponer su cultura a los vencedores, pero esta asimilación cultural no pudo llevarse a cabo en los viejos y estrechos moldes de la educación doméstica; fue preciso crear centros eficaces para enseñar la lengua y civilización extranjeras. Así se explica el origen y auge de las escuelas públicas, que desde entonces tuvieron gran importancia en los pueblos mesopotámicos. Como es natural, la enseñanza se enriquece. Versa sobre muchos asuntos: lectura, escritura, aritmética, astronomía, música, literatura sagrada, arquitectura, dibujo, escultura, culto, adivinación, medicina, historia, cronología, geografía, historia natural y moral. Las dos primeras, a consecuencia de la naturaleza complicada y pesada de la escritura cuneiforme, fueron muy difíciles y debieron exigir mucho tiempo y paciencia. Además, escribiendo sobre arcilla suave, no pudo haber sido fácil aprenderlas. Parte de esta escritura es tan fina que, dice Davidson, sólo puede ser leída con microscopio. [3]

Los establecimientos para impartir este tipo de enseñanza pública y, en general, los centros de la actividad intelectual, fueron los templos; mas no se sabe con rigor la forma cómo estaba organizado este rudimentario sistema de enseñanza pública, que, según todas las apariencias, tuvo que luchar denodadamente para lograr imponerse a las viejas instituciones de la educación doméstica.

4. *La educación superior y las bibliotecas cuneiformes.*—Con este progreso, la educación superior tomó otros rumbos, aunque nunca dejó de ser patrimonio exclusivo de los magos y de las castas superiores. Sin perder su carácter mágico, la instrucción tenía objetivos técnicos y prácticos: fuera de los magos, los escribas y comerciantes fueron los más admirados. Pero hubo, asimismo, es-

[2] DIODORUS SICULUS, *Bibli. Hist.* Parte II.
[3] *Op. cit.*, pág. 74.

pecialistas en literatura religiosa, en astrología, en historia. En la técnica mercantil se llegó a una contabilidad rudimentaria.

En las grandes ciudades existían bibliotecas, cuyos libros eran tabletas o cilindros grabados con caracteres cuneiformes. "La historia y la cronología, la geografía y el derecho, la correspondencia pública y privada, los despachos de los generales y la proclamación del rey, la filología y las matemáticas, los conocimientos de la forma de las fieras y pájaros, insectos y piedras, la astronomía y la astrología, la teología y la pseudo-ciencia de los presagios, todo encontraba un lugar en las bibliotecas y en los trabajos puramente literarios. En Babilonia, toda gran ciudad, tenía sus colecciones de libros, y escritores constantemente consagrados a ellos, copiando la antigua literatura o redactando libros nuevos que ofrecer a los lectores... La biblioteca estuvo usualmente dentro de los muros del templo, y, algunas veces, formó parte del archivo del templo. La escuela debió estar incorporada a la Biblioteca y fue, probablemente, una construcción aneja." (T. Davidson.)

5. *La Universidad Palatina de Babilonia.*—Durante el segundo Imperio caldeo, Babilonia se convirtió en la ciudad por excelencia de la actividad intelectual. Los reyes tuvieron en su palacio una escuela superior, donde se entregaban las clases superiores al aprendizaje de las lenguas, de la historia natural, de la astronomía, de las matemáticas. Es la que se ha llamado por los historiadores "Universidad Palatina de Babilonia". Los reyes sufragaban todos los gastos que requería el sostenimiento de la "Universidad" y de los alumnos, durante los tres años que se prolongaba el aprendizaje. El propio rey presenciaba los exámenes a que eran sometidos los estudiantes. No es difícil que en este plantel hayan hecho estudios el profeta Daniel y otros hebreos.

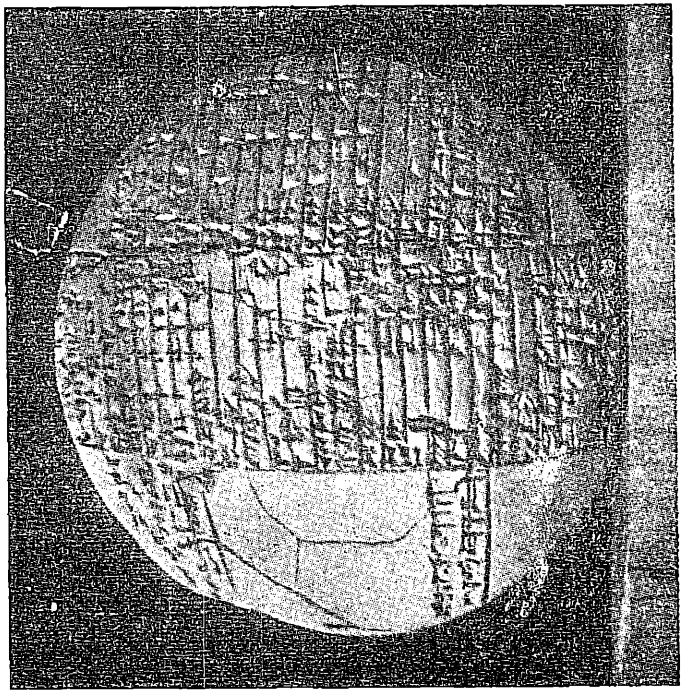
Se sabe a ciencia cierta que los *magos* constituían la cúspide de la pirámide intelectual. Fueron los fundadores de todas las ciencias y, claro está, los más profundos conocedores de ellas. Informaban al rey de su sabiduría; observaban el ritmo de los astros para augurar el destino de los hombres. Tales ciencias astrológicas no fueron inútiles: la contemplación mágica del universo, la idea de que todo ocurre por un poder demoníaco con el que ha que congratularse, permitió descubrir ciertas regularidades de la naturaleza; se fijó la semana de siete días, se inventaron los signos del zodíaco y se determinó la duración del año.

APÉNDICE: EL PUEBLO HITITA Y SU MEDIACIÓN CULTURAL

G. CONTENAU, *Manual de Arqueología Oriental*, París, y Tours. 1927-1931.

No hace mucho que los orientalistas conocen, a base de documentos, la historia del pueblo hitita. Parece ser que el radio de acción de los hititas o heteos, se dilató desde las montañas de Asiria hasta el Mar Negro.

La historia y la cronología de este pueblo se han ido determinando a medida que se ha estudiado más la arqueología oriental de esta región. Ya en 3000 a. de J. C., tenían una existencia definitiva los hititas. Las fuentes egipcias hablan de ellos. Hacia 1500 a. de J. C., eran dueños de Asia Menor. Más tarde impidieron el desplazamiento de los asirios hacia el occidente.



Documento cuneiforme (Babilonia antigua).

La civilización hitita tuvo nexos con la babilónica (tal vez hasta se hizo común a ambas la escritura cuneiforme). Por lo que respecta a su organización social, no rebasaron la de los Estados-ciudades. Su importancia en la vida de la educación reside en que propagaron, como los fenicios, la cultura de los pueblos orientales.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES

a) *Esencia y límites de la educación doméstica.*
b) *El nacimiento de la educación superior en los pueblos mesopotámicos.*

V

EGIPTO Y EL TRADICIONALISMO REALISTA

1. Cronología y civilización. 2. La educación en la familia. 3. La educación elemental y la "casa de la instrucción". 4. La educación superior realista. Escribas y sacerdotes.

A. MORET, *El Nilo y la Civilización Egipcia.* Biblioteca de síntesis histórica, dirigida por H. Berr, 1827.—B. CIMPERA, *Historia del Oriente,* tomos I y II, Madrid, 1928.—E. M. ROLOFF, *Lexikon der Paedagogik,* art. "*Egipto*", vol. I, Friburgo, 1921.—F. CHIELE, *Historia de la Educación,* Leipzig, 1909.—R. HUBERT, *Historia de la Pedagogía,* París, 1949.

1. *Cronología y civilización.*—La historia de Egipto se inicia con las *dinastías tinitas,* o sean las dinastías establecidas en la ciudad de Tinis (según el historiador francés Moret), desde el año 3315 hasta 2900.

De 2900 a 2200, el Imperio Antiguo, monarquía absoluta; residencia en Menfis. Abarca de la tercera a la décima dinastía. La cuarta y la quinta son creadoras de instituciones importantes. Las pirámides de Gizeh se construyen también en esta época.

De 2200 a 1600, el Imperio Medio. Organización feudal. Se lleva la capital a Tebas. Hacia 1700 sobreviene una invasión, la de los *hiksos,* quienes se adueñan del poder. Un movimiento nacionalista expulsó a los hiksos, después de un siglo de despótica dominación por parte de éstos.

De 1600 a 1090, el Imperio Nuevo: Egipto se torna potencia mundial: Tutmés III conquista Asiria; Amenotep II legisla sabiamente; Amenotep IV promueve la reforma religiosa; Ramsés II lleva a efecto las más grandes conquistas.

De 1090 a 332, hegemonía extranjera. Los libios, los etíopes y los asirios invaden Egipto (1090-685). Efímera independencia: Necao, Psamético, Amases. Capital: Sais (685-525). En fin, dominación persa (525-332). Cambises.

De 332 a 30, Egipto bajo los griegos y romanos. Alejandro Magno conquista

Egipto en 332. Alejandría se convierte en el centro cultural del mundo. Dinastías macedónicas los Ptolomeos. El año 30 se hace de Egipto una provincia romana.

Faraón, corte y ejército. El faraón no tiene el poder por obra del pueblo, ni siquiera por gracia de los dioses; posee atributos divinos, es el halcón dorado que protege al país con sus alas. No muere, vuela al cielo y se incorpora al sol. Signo de su dignidad es la corona. Tiene en sus manos, simbólicamente, todo el poder; se sirve de una corte de funcionarios. Los egipcios lucharon valientemente contra sus opresores, pero el ejército de los faraones conquistadores que hicieron del Egipto una potencia mundial, poseía un buen número de mercenarios extranjeros. En los períodos de paz, ofrece el ejército braceros para la minería y los transportes. Los faraones de la XII dinastía trataron de hacer de sus guardias, ejércitos permanentes. El orgullo de los ejércitos del Nuevo Imperio eran los carros de guerra arrebatados a los *hiksos*. También hubo tropas policíacas.

Sacerdotes y escribas. Los sacerdotes no constituían un estado social independiente. El faraón, los altos dignatarios, los jueces y los médicos eran sacerdotes. El escriba se cultivaba en una escuela superior (la Escuela de los Escribas). Era calígrafo, estilista y ducho en el cálculo.

Campesinos, braceros. Los campesinos pagaban tributaciones que recaudaban los escribas. Después de cada inundación periódica del Nilo, labraban la tierra con un pico de madera o un arado, al que uncían bueyes o mulas. Manadas de ovejas o cerdos trituraban los granos. La ganadería era muy importante.

En los límites de la Nubia se labraba el oro. Los prisioneros quebraban el cuarzo y lo remolían en morteros para hacer figuras de oro. Otros braceros preparaban los papiros para los escribas. De la fibra de las palmas sacaban sandalias, cuerdas y otros objetos semejantes; generalmente las mujeres hilaban y tejían. En el Imperio Nuevo existieron grandes telares. Los carpinteros y ebanistas trabajaban con hachas y serruchos. Los alfareros esmaltaban sus productos con vivos colores; los metalurgistas y herreros construían armas, vasos y otros utensilios.

Comercio. El principal medio de comunicación era el barco de río. El Imperio Antiguo desconoció el timón; se aprovechaban los vientos en la navegación; existían vías comerciales a Nubia, a Palestina, a la Arabia y, sobre todo, a Siria. Se comerciaba en esclavos negros, ganado, pieles de animales, huevos y plumas de avestruz, piedras preciosas, oro, marfil, especias, maderas preciosas, etc. De Siria se importaban vino, aceite, armas, barcos, carros y caballos, principalmente. No pocos escribas se servían en sus cartas de muchas palabras sirias. De Chipre llegaba el cobre; Creta y Rodas enviaban vasos de oro y plata.

Vida doméstica. El matrimonio se practicaba en la misma clase social; generalmente era monogámico. El matrimonio entre hermanos era común, sobre todo en las clases superiores. En las últimas épocas existió el año de prueba matrimonial.

Religión. Los egipcios no separaban radicalmente Dios, hombre y animal. *Ra* era el sol; *Ptah, Min, Osiris, Isis* tenían atributos humanos. Todos los dioses se representaban con el disco solar o con cuerpo humano y cabezas de animales. Los dioses eran inmortales como el sol; incluso el hombre participaba de la inmortalidad, cuando el cuerpo, como recinto del alma, se embalsamaba.

Desde el siglo VII a. de J. C., la religión egipcia pierde muchos de sus aspectos espirituales y degenera en una especia de *zoolatría* (adoración de serpientes, cocodrilos, gatos, aves, peces, etc.).

La tumba de los tiempos antiguos era un foso en el desierto; más tarde fue revestido de una modesta construcción de ladrillo; así nacieron las mastabas, de las que se originaron las pirámides. Las tumbas del Nuevo Imperio no son tan grandes como las pirámides de Menfis (la pirámide de Cheops se eleva 145 metros), pero aquí se embalsama a los muertos con más arte.

Arte. Los egipcios han expresado en el arte su vida entera. En los relieves de piedra nos han dejado un libro de imágenes de la historia de su cultura. El estilo en general va evolucionando desde la más remota antigüedad hasta la época alejandrina la rigidez de las formas se torna a veces en naturalismo impresionista.

La música estaba muy desarrollada, a juzgar por los instrumentos reproducidos en las tumbas (arpas, laúdes, flautas, trompetas, etc.); muchos mitos tenían íntima relación con la música.

Lengua y literatura. El egipcio está emparentado íntimamente con las lenguas semíticas. Los más antiguos monumentos filológicos datan de una época anterior al tercer milenio a. de J. C. Se distinguen cinco grandes períodos lingüísticos: el *viejo* egipcio (textos de las pirámides, usados en la literatura clásica hasta la época de Roma); la lengua popular del Imperio Medio (manuscritos en los papiros); el *neoegipcio,* la lengua popular del Nuevo Imperio; la escritura *demótica,* un sistema abreviado en contraste con los viejos jeroglíficos, usado en la época de la dominación helénico-romana; el *copto,* la forma más reciente de la lengua egipcia, la lengua del Egipto cristianizado.

La literatura es variada. Se cultivó la poesía, la filosofía, la medicina. Por lo que hace a la educación, su fuente más importante son los *Libros Herméticos,* cuyo autor, según la tradición, era el dios *Toth,* o Hermes de los griegos; una especie de enciclopedia que, al lado de los ritos contenía nociones de astrología, topografía, etc. Siete de ellos se referían a la educación.

Influjo cultural. La cultura egipcia pervivió en el Helenismo; los misterios de Isis y de Serapis se introdujeron en Roma. Muchos productos del arte

egipcio (vidrio, metales, papiro) se difundieron por el Imperio Romano; los fenicios tomaron el alfabeto egipcio que después transmitieron a Grecia. [1]

2. *La educación en la familia.*—Tal vez en ningún país de Oriente se ha dado mayor importancia a la educación. "Da tu corazón a la sabiduría", dice un proverbio egipcio, "y ámala como a tu padre, pues no hay nada más digno de aprecio que la instrucción". Pero el saber tiene un designio práctico. Sólo el hombre instruido goza de fortuna y honores. "El iletrado es visto como una bestia de carga". De ahí que se encontrara tan difundida la educación, y de ahí el hecho de que se multiplicaran en tan grande medida las escuelas.

La educación egipcia en la época clásica tendía a preparar al hombre para una vida laboriosa, para obtener tantas satisfacciones como son posibles en este mundo, y para asegurar por ritos y ceremonias el favor de los dioses y, por tanto, una existencia fácil en el otro mundo.

La educación se inicia ya en la casa paterna. La madre cuida con esmero a sus tiernos hijos; los provee de juguetes para su recreo, les narra cuentos para excitar su fantasía, les instruye en los ritos de la religión y les hace partícipes de las más rudimentarias costumbres morales. Se ve en la molicie un enemigo de la niñez. Los infantes caminan con los pies desnudos y la cabeza rapada.

El carácter apacible y las maneras corteses de los egipcios son parte del ambiente de la vida familiar. El niño adquiere aquí este refinamiento de la existencia.

3. *La educación elemental y la "casa de la instrucción".*—El afán de saber también explica que desde la más remota antigüedad se hallara reglamentada la educación. La escuela elemental llevaba el nombre de *casa de la instrucción.* Allí se enseñaban los *dones* otorgados por Toth: lenguaje, escritura, culto, astronomía, música, higiene y medicina. Formaban parte de la enseñanza la natación y los ejercicios físicos.

Andando el tiempo, se amplió el alcance de los estudios: se instruía en la escritura hierática, composición literaria, agrimensura, dibujo, etc. El método de enseñanza era rutinario. Se mostraban al alumno silabarios que exhibían, clasificados, los diversos signos con su pronunciación en caracteres alfabéticos y la indicación de sus principales sentidos. El alumno los aprendía de memoria y los copiaba. Después le hacían leer extractos de autores clásicos que, asimismo, debía reproducir. Al fin, componía trozos literarios, sin abandonar nunca el modelo y estilo de los libros sagrados. Sólo a esta altura de la educación, se le permite al alumno el uso del papiro, en donde toma los dictados. El maestro revisa el trabajo y pone al margen los signos mal reproducidos y las

[1] G. STEINDORFF, *Egipto en el Pasado y en el Presente.*

palabras escritas con faltas ortográficas. Una buena parte de la literatura egipcia que conocemos, se encuentra en cuadernos escolares. [2]

La escritura exigía muchos años de práctica. La *jeroglífica* constaba de 650 signos; la *hierática* era una simplificación de la precedente; la *demótica* tenía por lo menos 350. Los alumnos aventajados copiaban máximas de moral, que aprovechaban los otros alumnos.

La disciplina era muy rígida, como lo prueban muchos proverbios. "Los alumnos tienen espaldas y aprenden mejor cuando se les sacude el polvo". "Los discípulos tienen los oídos en la espalda".

A juicio de L. Riboulet, en las grandes ciudades existieron lo que hoy llamaríamos escuelas primarias superiores. En ellas se impartía una enseñanza más práctica: formaban parte del programa la escritura demótica, la contabilidad, la geometría práctica. Por medio de un examen el alumno aseguraba su tránsito de una escuela elemental a una escuela superior.

4. *La educación superior realista. Escribas y sacerdotes.*—Los colegios sacerdotales, dotados de archivos y bibliotecas, generalmente en los grandes templos, eran el asiento de la *enseñanza superior.* Fueron célebres los de Heliópolis, Menfis y Tebas. Los colegiales que habían alcanzado los grados académicos "podían seguir morando en aquellos establecimientos, para dedicarse al estudio (a la manera de los colegios de las antiguas Universidades europeas y los *fellows* de la moderna Oxford), gozando de las grandes comodidades que ofrecían para el trabajo científico las bibliotecas, observatorios, etc. Algunos de aquellos colegiales se dedicaban también a la enseñanza." [3]

La educación superior perseguía fines técnicos y profesionales: era realista. La regulación de la agricultura debido a las inundaciones periódicas del Nilo, impuso estudios de muy distinta índole: *astronómicos,* para establecer un calendario, y esto hizo florecer la astronomía y la matemática; e *hidráulicos,* para regadíos y presas, y esto impulsó la ingeniería, que se ocupó del arte de construir canales y diques. La momificación y el embalsamiento fomentaron la disección, y de aquí se pasó a adquirir conocimientos médicos notables, que heredó Grecia (Hipócrates), al mismo tiempo que ideas empíricas sobre química (drogas y sustancias orgánicas). La propia literatura tenía un designio práctico, a saber, la adquisición de fórmulas para expresar fácilmente las ceremonias religiosas y las transacciones mercantiles.

En Egipto hubo ya especializaciones: escribas, arquitectos, médicos, militares. Entre éstos los escribas ocupaban la más alta jerarquía social; estudiaban las tres escrituras, contabilidad, agrimensura, religión. La posición social del escriba era envidiable: "Hazte escriba y obtendrás honores y fortunas. El

[2] G. MASPERO, *Egipto Antiguo,* en el Nouv. Dictionaire de Pédagogie.

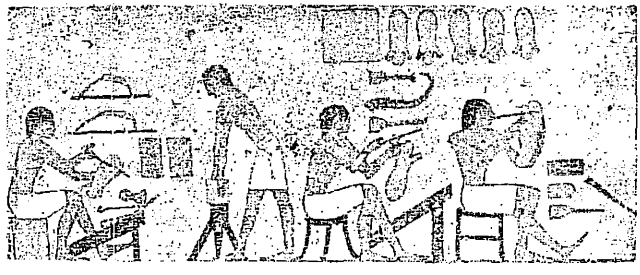
[3] R. RUIZ AMADO. *op. cit.,* pág. 40.

oficio de escriba aventaja a los demás oficios". En efecto, los escribas, previo examen, ocupaban los empleos más elevados en el Estado egipcio.

Los sacerdotes eran los maestros por excelencia. De todas partes del mundo civilizado venían a consultarlos. Muchos griegos ilustres se gloriaban de haber sido sus discípulos. "Eran los custodios de las costumbres, jueces y consejeros del Rey. En una palabra, formaban —como Raguel, el sacerdote de la Media, y Melchizedek, el sacerdote del Rey de Salén—, guiaban y regían al pueblo, estableciendo reglas civiles, realizando servicios sagrados y proporcionando instrucción religiosa. Fueron liberalmente recompensados por el cumplimiento de estos importantes deberes. No solamente poseían grandes parcelas de tierra, las cuales, si hemos de creer a Diódoro de Sicilia, ocupaban la tercera parte de Egipto, sino que también recibían del rey un salario público por sus servicios como oficiales civiles." (F. V. N. Painter.)

La importancia de la educación entre los egipcios trajo consigo otro hecho notable. Tal vez el primer pueblo oriental que toma conciencia del arte de enseñar, sin elevarse, claro está, a la teoría pedagógica, es Egipto.

En primer término, percibieron con claridad las ventajas que reportan las enseñanzas objetivas y concretas, sobre todo en el aprendizaje del cálculo rudimentario. La enseñanza de la geometría se hacía mediante figuras diseñadas en hojas de papiro.



Zapateros egipcios.

También se debe a los egipcios el uso práctico de las bibliotecas. Desde la época más antigua, su acervo de libros fue nutrido. Esta literatura se enriqueció sobre todo durante el Imperio Medio. Se dice que constaba de un número simbólico de obras: 36,525, esto es, el número de días de un siglo. Un funcionario se encargaba de ordenar los servicios de la biblioteca.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES

a) *Descripción de los progresos de la técnica egipcia.*
b) *¿Cómo y por qué apareció en Egipto la idea de un arte aducativo?*

VI

EL PUEBLO HEBREO Y EL TRADICIONALISMO TEOCRÁTICO

1. Cronología e historia. 2. La educación patriarcal. 3. La introducción de la forma colegiada de enseñanza (las escuelas de los profetas.) 4. Otros funcionarios (escribas y legisperitos). 5. El origen de la escuela elemental. 6. La educación manual. 7. Apreciación.

A. BERTHOLET, *Historia de la Cultura de Israel*, Gotinga, 1919.—L. DESNOYERS, *Historia del Pueblo Hebreo*, Tomo I, París, 1922.—J. SIMON, *La Educación y la Instrucción de los Niños entre los antiguos Judíos*, Leipzig, 1897.—A. STRASSBURGER, *El Sistema Escolar en Israel*, 1908.—F. GUEX, *Historia de la Instrucción y de la Educación*, París, 1906.

1. *Cronología e historia.*—Los patriarcas. En su más remota antigüedad. los hebreos, oriundos de Caldea, tuvieron una organización patriarcal. Según la Biblia, llegan a Palestina dirigidos por su patriarca Abraham. "Hebreo" quiere decir "gente del otro lado". Buscando ganados, fueron desde las riberas del Eufrates hasta el Valle del Nilo, en donde acabaron por caer bajo el yugo de los faraones.

Moisés. Los hebreos fueron sometidos a cruel servidumbre en Egipto. Moisés los rescató de tan ignominioso estado (1625). Fue asimismo el más grande legislador y organizador de su pueblo. El Decálogo o los *Diez Mandamientos* es obra suya. Además creó nuevas instituciones religiosas: el reposo del sábado; las grandes fiestas: la Pascua (en recuerdo de la liberación del estado de servidumbre), el Pentecostés (en memoria de la publicación del Decálogo), la de los Tabernáculos (en remembranza de su vida en el desierto), y el Jubileo, por la cual, cada medio siglo, se recuperaban las propiedades que habían sido vendidas.

Los jueces y los reyes, Josué, que sucedió a Moisés, condujo al pueblo al Valle del Jordán (*Canaán*, la tierra prometida). Después de Josué se independizaron políticamente las tribus, lo que trajo consigo cierta anarquía, que aprovecharon los pueblos vecinos para someter a los hebreos. En estas aciagas circunstancias, valiosos caudillos batían a los enemigos: eran los *jueces* (Gedeón, Jefté, Sansón).

Al fin, decidieron crear la *realeza teocrática.* Saúl fue el primer rey. Le

sucedió David (1056-1016). Con su sucesor, Salomón (1016-976), alcanzó el país su máximo esplendor. En su época se edificó el templo de Jerusalén. Él mismo escribió el bello libro: "El Cantar de los Cantares".

El Cisma (976). Muerto Salomón, los hebreos se dividieron formando dos reinos: Israel y Judá. Tanto el uno como el otro fueron víctimas de los conquistadores asirios y caldeos. La religión misma se fue corrompiendo, al grado de verse amenazada por cultos extranjeros.

Los profetas. En esta época aparecen los profetas, anunciando las desdichas del pueblo y defendiendo la religión de Moisés. Entre ellos, Isaías, Jeremías, Daniel y Ezequiel sobresalieron (los cuatro profetas llamados mayores). El cisma fue funesto. El reino de Israel, con capital Samaria, sucumbió el año 721; el reino de Judá, con capital Jerusalén, en 606. Puesto que los judíos fueron deportados en masa a Asiria, se habla de un cautiverio babilónico, que se extendió hasta el año 536; después cayeron en manos de los persas.

Más tarde, Alejandro Magno se adueñó de Palestina (332). Durante el Helenismo fueron víctimas de los Ptolomeos; después, de los sirios. Gozan de una liberación efímera, gracias a los Macabeos, pero al fin, en el año 70 d. de J. C., Tito destruyó Jerusalén. Durante el período de la dominación romana, nace Jesús y se comienza a organizar el cristianismo.

La Biblia. Es la colección de los libros sagrados, compuesta entre el año 1200 a. de J. C., y el año 100 d. de J. C. Consta de dos partes: Antiguo y Nuevo Testamento. Se halla redactada en distintas formas literarias (crónica, narraciones históricas, himnos, refranes, cartas, leyes, etc.), y en diversas lenguas (hebreo, arameo, griego).

El Antiguo Testamento contiene:

1. El Pentateuco los cinco libros de Moisés (Thora).
   a) El Génesis o creación del mundo.
   b) El Éxodo o salida de Egipto.
   c) El Levítico o las leyes del culto.
   d) Los Números o censo del pueblo.
   e) El Deuteronomio o Segunda Ley.
2. Los libros históricos (Josué, los Jueces, los Reyes, las Crónicas, etc).
3. Los libros poéticos (Job, Salmos, Proverbios, El Eclestiastés, El Cantar de los Cantares).
4. Los Profetas.

El Nuevo Testamento (en lengua griega), contiene:

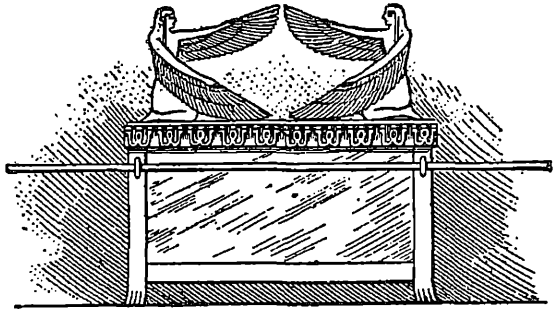
1. Los Evangelios según Mateo, Marcos, Lucas y Juan.
2. La Historia de los Apóstoles.

3. Las cartas (de Pablo a los romanos, a los corintios, etc.).
4. El Apocalipsis de Juan.

Al lado de estos escritos canónicos (oficialmente reconocidos), existen los apócrifos y pseudo-epigráficos.

De las traducciones más importantes que se han hecho de la Biblia, son célebres: la de los *Setenta* (así llamada, porque setenta y dos rabinos la tradujeron al griego),[1] la latina de San Jerónimo, denominada la *Vulgata*, y la *Luterana*, reconocida por el mundo protestante.

En la Biblia se respira un hondo monoteísmo, la gran idea que aportaron los hebreos a la posteridad, unida a la idea de un Mesías. Mas el Mesías vendrá a rescatar al hombre, el cual emprenderá el éxodo de esta Tierra hacia la eternidad. La salida de Egipto a la Tierra Prometida, es un símbolo. *Pedagogía del éxodo.* Así culmina la alianza del hombre con Dios.



Arca de la alianza.

El Talmud. Es otro libro sagrado de los judíos, redactado muchos años después de la destrucción de Jerusalén. Contiene la tradición, doctrinas, ceremonias, etc., que observaron los judíos con tanto rigor como la misma ley de Moisés. Existen dos Talmudes: el Jerosolimitano y el Babilónico. Para el pueblo judío el segundo es más valioso que el primero.

2. *La educación patriarcal.*—La historia educativa de los hebreos ha variado a compás de sus mudanzas políticas y sociales. En un principio (antes de la servidumbre egipcia) se ciñe a la vida patriarcal del pueblo. La educación tenía su centro de gravedad en la familia: el padre era el maestro principal; no había escuelas de ningún género. "Escucha, Israel, estas palabras que te mando hoy que estarán en tu corazón: instruirás en ellas a tus hijos, y las meditarás sentado en tu casa, y andando por el camino, al irte a dormir y

[1] La Septante, como también se le llama a esta versión, contiene además de lo que encierra la Vulgata, los siguientes textos canónicos: Tobías, La Sabiduría de Salomón, La Sabiduría de Sirach, Baruch, Epístola de Jeremías. Dos libros de los Macabeos, y otras adiciones a otros textos.

al levantarte. Y las atarás como por señal en tu mano y estarán frente a tus ojos."[2] El patriarca es la fuente y símbolo de la educación. En él cobra la ley un sentido de realidad.

El Pentateuco rige minuciosamente la vida de la niñez. Prescribe las normas morales, las ideas religiosas, las festividades, la historia, etc., que el niño debe aprender desde los más tiernos años. Sobre esta base religiosa e histórica, se le enseña al niño la lectura y la escritura. El mandato de escribir en los umbrales de las puertas, fragmentos de la ley, encierra virtualmente la obligación de enseñar a leer y a escribir. La cultura física se halla desatendida; no así el canto y la música.

La disciplina en esta época es muy severa. "No apartes el castigo de tu hijo; si lo golpearas con la férula, no morirá. Sacudirás con la vara y librarás su alma del infierno" (Libro de los Proverbios, XXII, 13-4). "El que ahorra la vara, aborrece a su hijo; mas el que le ama, le instruye instantáneamente (XIII, 24). "La vara y la reprensión comunican la sabiduría; mas el niño entregado a su voluntad, será afrenta de su madre" (XXIX, 15).

"¿Tienes hijos?, dice el Eclesiastés: edúcalos, doblégalos desde su niñez" (VII, 25).[3]

3. *La introducción de la forma colegiada de la enseñanza (las escuelas de los profetas).*—El cautiverio que padecieron los hebreos en Egipto, no dejó de tener efectos en su vida educativa. Una vez rescatados de esta servidumbre, aparece la forma *colegiada de instrucción.* Como en otros pueblos ha ocurrido, tal forma se aplicó primero en la enseñanza superior. Los libros de los reyes nos informan de que los sacerdotes y profetas se agrupaban para conocer la sagrada escritura, particularmente el Levítico. Las llamadas escuelas de los profetas instruían sobre los servicios religiosos, tan importantes en un Estado teocrático. La música y la poesía tenían gran importancia, por ende. También estudiaban la legislación, la medicina, que llegaron a despertar mucho interés. En la época de la realeza cobraron gran auge estas escuelas. Bajo el reinado de David (1055) predominó en ellas el arte de la música y la poesía. David mismo poetizó sus magníficos salmos.

Con Salomón (1055) se perfeccionó este sistema educativo rudimentario de los hebreos. En sus bellos proverbios se percibe el aliento moral y religioso que animaba la educación del pueblo:

"Escucha, hijo mío, la instrucción de tu padre, y no dejes la ley de tu madre." "Oíd, hijos, los consejos de un padre, y estad atentos para aprender la prudencia." "Enseña a tu hijo y te recrearás, y causarás delicias a tu alma." "El temor a Dios es la plenitud de la sabiduría, y la prudencia es la ciencia de los santos."

---

[2] Deuteronomio, VI.

[3] El libro de los Proverbios.

4. *Otros funcionarios (escribas y legisperitos).*—El cautiverio que sufrieron en Babilonia despertó en los hebreos un sentimiento más vivo de su nacionalidad que procuraron conservar mediante la educación. Esdras, el célebre doctor judío, fomentó la educación superior. Se difundieron las profesiones de *escriba* y *legisperito.* La primera fue tomada de los egipcios. La segunda se creó para colmar las necesidades jurídicas de una organización teocrática. El legisperito es el juez erudito; escudriña el saber de todos los antiguos y se entrega al estudio de los profetas. Conservará las narraciones de los varones nombrados, penetrará en las sutilezas de las parábolas, e investigará el oculto sentido de los proverbios... Irá a las tierras extranjeras y experimentará en los hombres lo bueno y lo malo. Antes del alba velará en su meditación, y orará en presencia de Dios su Señor.

En el Libro de la Sabiduría hallamos ya expresada la enciclopedia que los legisperitos fueron adquiriendo, para completar sus estudios bíblicos. El sabio conoce la distribución de la Tierra (geografía), y las propiedades de los elementos (física), la razón de los tiempos (cronología), el curso del año y la disposición de las estrellas; la naturaleza de los animales (historia natural) y la fiereza de las bestias, la fuerza de los vientos, la diferencia de los arbustos y la virtud de las raíces (medicina).

Las escuelas de los jurisperitos o rabinos adquirieron gran fama. Con el tiempo fueron introduciendo la filología de los textos sagrados (doctrina gramatical hebrea).

5. *El origen de la escuela elemental.*—La escuela elemental entre los judíos fue una institución tardía. De ella no habla la Biblia, sino el Talmud (segundo siglo d. de J. C.). "Después de los 6 años, llévalo a la escuela y cárgalo como a un buey." Esta frase indica claramente que se colmaba al niño de trabajo. Gámala dispone que cada ciudad tenga a lo menos una escuela, y si la ciudad tiene un río que la divida en dos partes, debe tener por lo menos dos escuelas. Por eso el Talmud alaba su memoria, diciendo: "Su nombre será recordado con satisfacción." La sala de la escuela era higiénica: sencilla de exterior, en su interior tenía todas las comodidades y suficientes maestros. "Si el número de discípulos, dice el Talmud, no pasa de 25, habrá un solo profesor; si de 25 a 40, habrá dos."

La disciplina en un principio fue rígida; después se suavizó. "Los niños deben ser castigados con una mano y acariciados con la otra."

La escuela se halla organizada en tres clases: la *mingrah,* la *mishnath* y *la guemara.* A la primera acuden los niños hasta los 10 años. Aprenden la lectura y la escritura, principalmente. El trabajo escolar dura todo el día. A la segunda asisten los niños de 10 a 15 años y domina en ella la formación cívica (se explican las leyes civiles, comerciales y penales). En la tercera clase la ins-

trucción se refiere sobre todo a las ciencias naturales, sin descuidar el aprendizaje del derecho usual.

El *método de la enseñanza* se basa en la repetición y la revisión. La forma dialogada, catequística, fue de uso frecuente. El sábado y los días festivos se empleaban para recapitular. Para fortalecer este tipo de enseñanza se inventaron recursos mnemotécnicos. También, en algunos casos, hacían uso los judíos de *métodos atractivos,* sobre todo en la enseñanza del alfabeto.

6. *La educación manual.*—Probablemente los hebreos son los primeros que reconocen un alto valor a la educación manual. En el Talmud se leen estas sentencias inequívocas al respecto: "Quien no procura que su hijo aprenda un oficio lo está preparando para que sea un ladrón." "La misma obligación tienes de enseñarle a tu hijo un oficio que la de instruirlo en la Ley." "Grande es la dignidad del trabajo; mucho honra al hombre." "Es bueno añadir a tus estudios el aprendizaje de un oficio; ello te ayudará a librarte del pecado." "Quien vive por el esfuerzo de sus manos es mejor que aquel que se entrega a una piedad ociosa".

La costumbre de que el intelectual esté iniciado en algún oficio manual, significó también para los hebreos una doble seguridad en la vida. Ernesto Renán en su *Vida de Jesús,* dice: "Jesús ejercía, como su padre, el oficio de carpintero, circunstancia que nada tiene de extraordinaria ni de humillante, en razón a que, según la costumbre judaica, todos los hombres consagrados a trabajos intelectuales ejercían una ocupación manual. Los más célebres doctores tenían un oficio: el mismo San Pablo, cuya educación había sido tan esmerada, era fabricante de tiendas."

7. *Apreciación.*—A pesar de las mudanzas que experimenta, al correr de los tiempos, la educación hebrea conserva el *ideal teocrático*: Dios como principio y fin, como maestro y modelo de la formación del pueblo. El dechado de perfección humana es el hombre bueno y piadoso. La fórmula de este tipo histórico de la educación la expresa de modo preciso el *Levítico*: "Sed santos, como yo, el Eterno, soy santo."

La organización educativa de los hebreos produjo magníficos resultados, pero su mejor rendimiento estriba en su concepto y práctica de la formación religiosa y moral de la juventud.

Gracias en parte a este hecho pedagógico pudo gestarse el cristianismo y, a través de él, Palestina ha influido particularmente en la cultura universal.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES

a) *¿Por qué entre los judíos la escuela elemental fue tardía?*
b) *La educación manual en los pueblos orientales.*

VII

FENICIA Y EL TRADICIONALISMO UTILITARIO

1. Noticia histórica. 2. La educación.

G. AUTRAN, *La Civilización Fenicia*, París, 1926.—J. PAROZ, *Historia de la Pedagogía*, Gerona, 1915.

1. *Noticia histórica.*—Los fenicios fueron duchos comerciantes y grandes marinos. En esto tuvo no poca influencia la tierra que habitaron, en la región occidental de la costa de Siria, erizada de montañas, cubierta de bosques y pletórica de bahías y puertos. Los fenicios formaron un Estado homogéneo; fundaron diversas ciudades independientes entre sí, entre las cuales destacaron Arad, Sidón y Tiro.

Hacia 1500, florece la ciudad de Sidón. Ya en esta época su religión era francamente idólatra. Sus principales dioses eran Baal, Lemcart (protector del comercio y el más venerado de todos los dioses). Melok y Astarté (la Venus fenicia).

Hacia el año 950, florece Tiro, bajo el rey Hiram, el amigo de Salomón.

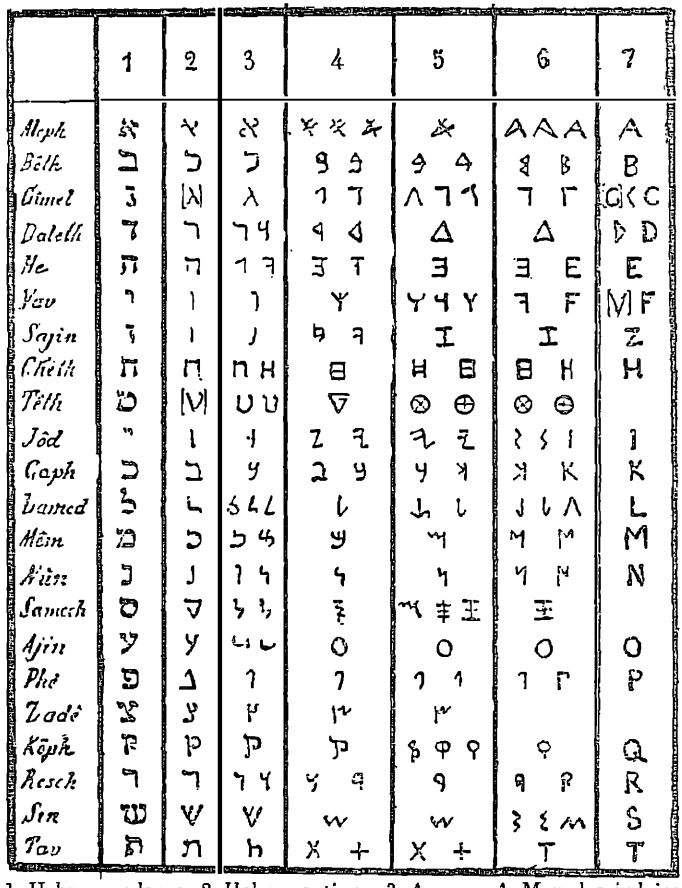
Los reyes de Tiro vivieron en buenas relaciones con sus vecinos. Arriendan a sus artífices para construir templos, y a sus marinos, para realizar empresas difíciles de navegación.

En 814, se funda la importante colonia de *Cartago*. Desde entonces comienza la decadencia de las ciudades fenicias, hasta concluir con la conquista de los imperios orientales por Alejandro Magno (333).

El genio de los fenicios destacó en el comercio y la manufactura. Sus industrias por excelencia fueron el cristal transparente y el tinte de púrpura para teñir las telas. El comercio engendró entre ellos el arte de navegar, lo que favoreció la fundación de sus colonias y de sus factorías.

2. *La educación.*—En la educación de los fenicios domina el principio de la *utilidad*. Sus conocimientos se relacionaban con su comercio, y su moral se acomodaba al provecho personal. En la ciudad de Cartago, los niños aprendían

a leer, escribir y contar, sin desatender el aprendizaje del manejo de las armas ni la práctica de su religión. Nada se sabe, sin embargo, con exactitud en relación con los principios y procedimientos de esta educación.



1. Hebreo moderno. 2. Hebreo antiguo. 3. Arameo. 4. Monedas judaicas 5. Fenicio. 6. Griego antiguo y moderno. 7. Latín.

Los historiadores griegos atribuyeron a los fenicios una de las más portentosas invenciones humanas, o sea el alfabeto; pero los propios historiadores hablan a la vez de inscripciones anteriores a la emigración del Cadman, y por esto es de creer que los fenicios no hicieron más que facilitar y fomentar la escritura con la introducción y uso del papiro.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES

a) *Importancia de Fenicia en el desarrollo cultural de Oriente.*
b) *Esencia y límite de la educación utilitaria.*

VIII

LOS PERSAS Y EL TRADICIONALISMO NACIONALISTA

1. Cronología y cultura. 2. El Estado: factor decisivo en la educación persa. 3. Los períodos de la educación. 4. Las clases sociales y la educación superior. 5. El influjo de la educación persa en los pueblos clásicos.

S. V. PRASEK, *Historia de los Medos y Persas hasta la Conquista Macedónica*, Gotha, 1910.—R. PETAZZON, *La Religión de Zoroastro en la Historia religiosa del Irán*. Bolonia, 1920.—JENOFONTE, *La Cyropedia o Historia de Ciro el Mayor*, trasladada del griego al castellano por Diego Gracián, Madrid, 1882.—H. DITTES, *Historia de la Educación y de la Instrucción*. Leipzig, 1880.

1. *Cronología y cultura.*—Del mismo tronco racial de los indos son los medos y persas. Su residencia geográfica es la gran Meseta del Irán, que se dilata desde el Mar Caspio hasta el Golfo Pérsico y desde el Valle del Tigris hasta el del Indo. Pero sólo en las gigantescas estribaduras de las montañas de esta gran meseta es posible la agricultura, rica en cereales, frutas y flores. Los buenos pastos de estas regiones son propicios para una ganadería variada.

El primer núcleo racial que se destacó fue el de los *medos*, cerca del mar Caspio. La tradición nos informa acerca de las instituciones sociales de ellos. Deyokes, su primer rey, fundó Ecbatana, la capital.

La historia de los persas data de la época en que se quebrantó el Imperio Medo. Ciro, el primer gran rey persa, se educó en Ecbatana, bien que su padre Cambises, que contrajo nupcias con la hija de un príncipe medo, había preparado ya la unión política de todas las tribus.

El más grande conquistador persa fue Darío (521-485). A él se debe la conquista de la mayor parte del Oriente.

Cultura. Persia constituye el último momento de esplendor del Oriente clásico. "Representa un sentido de continuidad con respecto a la civilización caldeo-asiria, y un sentido de renovación por cuanto que se pone en contacto con nuevos elementos (Grecia, Egipto y Libia), de los cuales recoge siempre algún

matiz. Sin embargo, las líneas generales de la vida y la civilización persas son las tradiciones caldea y asiria, aunque más afirmadas todavía. En efecto: la misma teocracia apoyando el Estado y la misma organización militar garantizándolo; idéntico concepto de la patria potestad; igual concepto del Estado con una plenitud indiscutible y central de poder. Había dos clases sociales radicalmente separadas: alta nobleza, funcionarios, dignatarios militares, etc., y el pueblo, las grandes masas rurales sometidas. La economía persa se basaba sobre la misma forma de trabajo que la egipcia o la asirio-caldaica; grandes masas de esclavos como mano de obra. Resultado de todo esto es el imperialismo militar y económico que representaban las altas clases sociales..." [1]

Religión. El gran reformador religioso de Persia fue Zoroastro. El libro sagrado que contiene los principios de su religión es el *Zend-Avesta.* En este libro se dice que el mundo es el teatro de la lucha eterna entre *Ormuz* (el Bien), creador de todo cuanto existe, y *Ariman* (el Mal), genio de las tinieblas. Ormuz, que será al fin el vencedor, no tiene imagen corpórea; se le adora en la forma de la llama, símbolo de la pureza, que sin cesar arde sobre los altares (culto del fuego).

Los magos eran los sacerdotes, quienes, vestidos de blanco, coronados de tiaras y "llevando en la mano ramas de tamarindos", oficiaban en los ritos. Los magos constituían una casta: eran astrólogos, educadores, consejeros, magistrados.

El rey y el ejército. En la época de Darío, el rey tuvo poderes omnímodos. Su vida era fastuosa y le rodeaba una masa de funcionarios. Por su parte, el ejército era permanente. Sólo la guardia del rey se componía de 10,000 hombres.

Estaban provistos los soldados de lanza, arco y puñal. Manejaban la lanza con las dos manos y llevaban en el brazo un gran escudo de mimbre, llamado *gerrhe.*

Los soldados de caballería usaban el mismo traje y el mismo armamento de la infantería. En los ataques los secundaban carros provistos de guadañas en los cubos de las ruedas.

En fin, el servicio de abastecimiento estaba asegurado por convoyes de camellos, que sorprendieron en extremo a los pueblos de Asia Menor. [2]

Arte. Acusa marcada influencia babilónica, pero no pierde el sello de su vigorosa personalidad. Las ciudades de Susa, Persépolis, Pasargada, han sido exploradas últimamente, con gran fortuna. Ecbatana ofrece poco interés arqueológico.

Son originales las pinturas esmaltadas, con las que decoraban sus magnos monumentos.

---

[1] C. PEREZ BUSTAMANTE, *op. cit.*, pág. 56.

[2] A. MALET, *Historia del Oriente*, pág. 186.

Lengua y literatura. Ciencias. La lengua culta es el zéndico, lenguaje sagrade del Zend-Avesta. Los persas tomaron la escritura cuneiforme de los babilonios. La literatura no es rica (tradiciones populares y religiosas).

Cultivaron la matemática y la astronomía, la medicina y la farmacopea, si bien las importaron de las culturas mesopotámicas.

2. *El Estado: factor decisivo en la educación persa.*—Entre los hebreos y los demás pueblos orientales, religión y Estado constituyen cierta unidad indiferenciada. En Persia, el poder público se va separando poco a poco del poder teocrático, sacerdotal. Tal hecho repercute en la vida educativa del pueblo. Surge el Estado como un nuevo factor en la educación y llega a compartir con las tradiciones religiosas el derecho de encauzar la cultura y la formación de las generaciones jóvenes. El Estado no rompe con la religión; Zoroastro lo hace un representante de Ormuz, quien pone a su cuidado importantísimas tareas de la educación. Así aparece un tipo de *educación nacional*, esto es, una educación de parte del Estado y no únicamente dirigida por la religión. En este respecto, Persia viene a ser una transición entre Asia y Europa antigua; el principio nacional va absorbiendo poco a poco al principio teocrático.

Los Estados orientales en su mayor parte, dice el historiador griego Jenofonte, "dejan a cada uno guiar a sus hijos como les parece, y después permiten a la juventud vivir como quiera; solamente les prohiben matar, robar, entrar en una casa por la fuerza, luchar en secreto, cometer adulterio y desobedecer a la autoridad civil. Si alguien comete tales delitos, queda sujeto a castigo. Las leyes persas, por el contrario, toman la iniciativa y tienen cuidado de que los ciudadanos, desde el primer momento, no se inclinen a las malas acciones." [3]

3. *Los períodos de la educación.*—La educación de los persas se prolongaba por 25 años. Hasta los 6 años de edad, el niño permanecía en el seno familiar. La madre se encargaba de despertar en la prole el sentimiento del pudor, la virtud de la veracidad y de la justicia, la obediencia y amor a los padres, y sobre todo, la veneración de Ormuz, el numen del bien.

A los 7 años, el niño pertenece al Estado e ingresa en una escuela pública como interno. La educación impartida allí es física e intelectual. El niño aprende la equitación y el tiro del arco y la jabalina. Su alimentación es frugal. Por lo que hace a su formación cultural, se le instruye en lectura y escritura, en moral y religión. Para ello, el Zend-Avesta es la base de la enseñanza. Los maestros se escogían entre los ciudadanos más probos y mayores de cincuenta años, a fin de que sirviesen de modelo a las generaciones en formación.

De los 15 a los 20 años tiene lugar la *educación militar.* Se adiestra a los jóvenes en el manejo de las armas y de las artes de la equitación, pero no se

[3] JENOFONTE, *La Ciropedia o Historia de Ciro, versión española*, Madrid, 1882.

descuida la cultura cívica y religiosa. El joven, al comenzar esta fase de la educación, hace un juramento público de seguir la ley de Zoroastro y de servir al Estado con fidelidad. Es un hecho simbólico por medio del cual se rompían los lazos familiares que aún ataban al ciudadano.

El geógrafo griego Estrabón refiere que los jóvenes se reunían en una plaza pública al despuntar el día; se dividían en compañías de 15 alumnos y se disponían en forma tal como si fuesen a la guerra o al deporte de la caza. Los ejercicios intelectuales alternaban con las prácticas de entrenamiento militar.

A los 25 años, el grueso de la población pertenecía a la milicia: tomaba parte en las guerras y en las expediciones. El ciudadano se había educado en la escuela de la justicia y del honor. y poseía un entrenamiento envidiable para las hazañas bélicas.

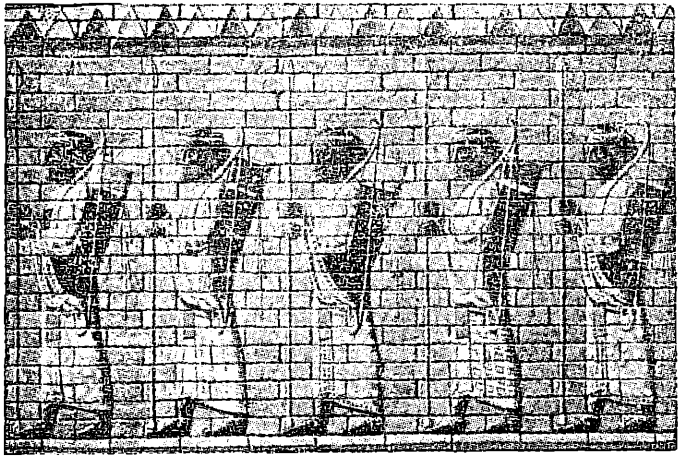
4. *Las clases sociales y la educación superior.*—Los persas también poseyeron una enseñanza superior, que estuvo en manos de los sacerdotes y magos, y versaba sobre un conocimiento minucioso del Avesta y ciencias auxiliares. Esto nos hace ver que, a pesar de la innegable preponderancia del militarismo persa, el pueblo se dividía en clases sociales, que influían en la educación general. Un fragmento del Avesta nos informa sobre el particular: "La palabra pronunciada por Ormuz (Ahura-Mazda) contiene *tres partes* principales, y nombra *cuatro estados y cinco señores.*—¿Cuáles son las tres partes principales? —pensar bien, hablar bien y obrar bien. —¿Cuáles son los estados? —Sacerdotes, guerreros, labradores y artesanos... ¿Cuáles son los cinco señores? —El padre de familia, el jefe de un linaje, el alcalde, el príncipe de un cantón, Zarathustra es el quinto."

Los hijos de los labradores y los artesanos, que no se sometían a la educación fundamentalmente militar antes señalada, recibían una enseñanza muy elemental. Hay que subrayar, en relación con esto, que no existía una división infranqueable de castas, como en la India.

En fin, los hijos de los príncipes disfrutaban de una enseñanza especial que los capacitaba para el desempeño de los altos cargos de la administración estatal. El futuro rey era educado por los cuatro ciudadanos más distinguidos del país: el más sabio, el más justo, el más circunspecto y el más valiente.

5. *El influjo de la educación persa en los pueblos clásicos.*—Ningún tipo de organización educativa ha influido sobre el inmediato futuro, esto es, sobre Grecia y Roma, como el de los persas. Su carácter nacionalista, paralelo a la importancia que va cobrando el Estado en la vida colectiva, ha sido un medio para alcanzar una educación cívica, en todo el amplio sentido del término. En efecto, la educación oriental logra uno de sus mejores sistemas en Persia. "Se encuentra entre ellos una cierta virtud *prometea* de la cual Ciro es la mejor encarnación; pero todavía están bajo el peso de dos cosas que les impiden alcanzar

la cultura cívica y la libertad artística —una forma despótica de gobierno y un sacerdocio hereditario—. Ambas tienen que ser vencidas para que pueda ser realizado el civismo" (T. Davidson).



Arqueros persas de la guardia real.

El tipo militar de formación (la educación para la guerra) se repite desde luego en Esparta y no sólo se percibe la influencia en sus instituciones: incluso la obra de Jenofonte "La Ciropedia" (la niñez de Ciro) es una novela pedagógica que recomienda con entusiasmo el sistema persa de educación.

Más tarde los romanos, como veremos en su oportunidad, insertan en su organismo pedagógico los ideales de justicia y vigor físico, tan caros al mundo persa.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES

a) *El concepto de educación nacional.*
b) *Análisis pedagógico del Zend-Avesta.*

IX

AMÉRICA PRECOLOMBINA Y EL TRADICIONALISMO BÉLICO-RELIGIOSO

1. Origen del hombre americano. 2. Las grandes culturas indo-americanas. 3. Los pueblos nahoas. 4. Cultura y educación aztecas. 5. Cultura y educación mayas. 6. Cultura y educación incaicas.

R. LEVENE, *Historia de América* (obra en colaboración). Bs. As. 1940-1952.—F. LARROYO, *Historia comparada de la educación en México*, 1961, 7a. ed.—P. HENRÍQUEZ UREÑA, *Historia de la cultura en la América Hispánica*, México, 1947.—J. C. COSÍO, *El Cuzco prehistórico y colonial*. Cuzco. 1918.—J. T. MEDINA. *Biblioteca hispanoamericana*. Santiago de Chile, 1898-1907, 7 vols.

1. *Origen del hombre americano.*—Los antiguos pobladores de América, los indoamericanos o precolombinos, ofrecen una cultura y educación peculiarísimas. El hecho se explica a satisfacción. Los pueblos indoamericanos se desarrollaron de manera independiente respecto de los europeos. Las culturas del Viejo Mundo se caracterizaron por los *cereales panificables*, por la utilización de *grandes cuadrúpedos*, por el *arado* y por la *rueda*. Nada de esto existe en América Precolombina.

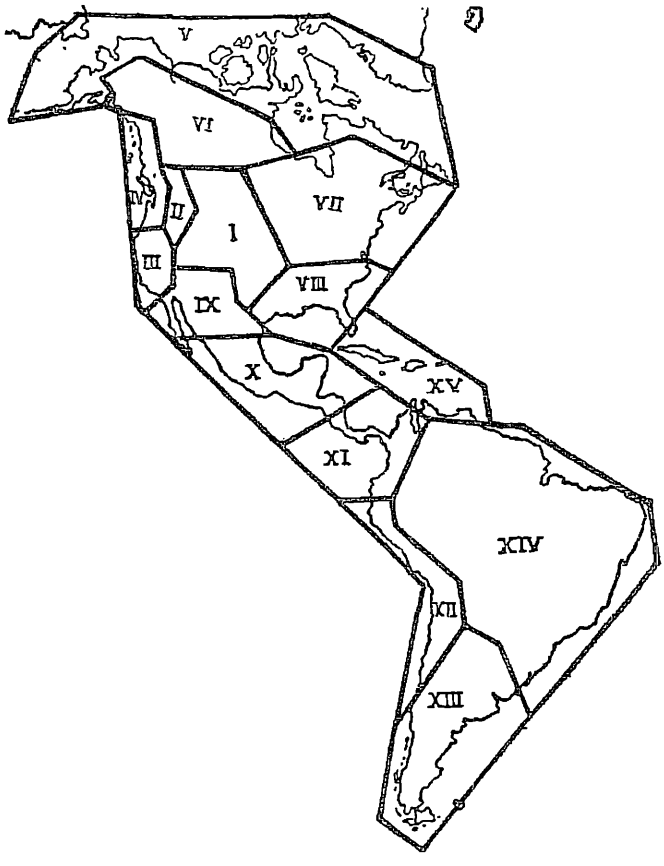
El hombre americano, empero, no es autóctono. La doctrina del sabio Florentino Ameghino, de nacionalidad argentina, según la cual América fue la cuna de la raza humana, es inaceptable. La paleontología comparada la niega en más de un concepto.

Lo más verosímil parece ser que el hombre americano llegó al Nuevo Mundo por el estrecho de Behring, en una de esas grandes inmigraciones asiáticas de la época paleolítica. La semejanza somática entre el mongol y el indio americano es innegable, bien que esto no deba interpretarse como si el uno descendiera del otro; tal vez provienen ambos de un tronco común.

No ha mucho el francés Paul Rivet ha lanzado otra hipótesis, que trata de fundar en consideraciones filológicas. Sustenta la idea de una inmigración

en América del Sur, procedente de Australia. Pero no es creíble que una cultura tan rudimentaria como la de los australianos haya podido construir embarcaciones para llevar a cabo una tan distante travesía por mar.

Un vez dentro del Continente Americano, la nutrida inmigración se fue dispersando por todos los lugares, en busca de regiones ricas en fauna y flora.



LAS ÁREAS DE LA CULTURA AMERICANA SEGÚN HOLMES

I. La de las Praderas.—II. La de la Altiplanicie.—III. La californiana.—IV. La costera del Pacífico boreal.—V. La esquimal.—VI. La semiártica.—VII. La de los bosques orientales.—VIII. La de Mississipi y Florida.—IX. La neoamericana y de Arizona.—X. La de México, Yucatán y Guatemala (nahoas y maya-quichés).—XI. La chibcha.—XII. La incaica.—XIII. La del guanaco.—XIV. La amazónica y orinoquense.—XV. La antillana.

Así se iniciaron los tiempos prehistóricos en estas tierras. Los indoamericanos llevaban una existencia nómada y la tribu era su forma de vida política y social.

Muchos siglos más tarde apareció entre ellos la vida sedentaria y, con ella, las

primeras importantes culturas prehispánicas, cuyo desarrollo vino a dar de sí un grupo de civilizaciones de indiscutible grandeza y originalidad.

2. *Las grandes culturas indo-americanas.*—Muchas formas de cultura existieron en América indígena. Las hubo y aún las hay muy rudimentarias, como la de los indios *onas* en el sur de Patagonia. Otras, fueron complejas y de muy altos niveles, como las de México y el Perú.

Los pueblos indígenas eran muchísimos. Se hallaban distribuidos a lo largo del Continente entero. Los idiomas que hablaron se contaban por centenares. Difícil, muy difícil, es asegurar con precisión cuántos pueblos hubo en América y cuánto y cómo pervivieron. Las investigaciones más recientes sobre el particular infieren que los más importantes se desarrollaron, alcanzando su apogeo, entre los siglos VI y XV de nuestra Era. La filología indígena ha contribuido grandemente a fijar la naturaleza y cronología de estos pueblos. Cuatro fueron las zonas culturales más importantes en el mundo indoamericano:

a) La Altiplanicie Mexicana, en donde se desarrolló la compleja *cultura nahua* o *nahoa.*

b) El territorio de Centro América, en particular el sureste de México, Guatemala y Honduras, en donde floreció la cultura *maya-quiché.*

c) Las mesetas de Colombia y Venezuela principalmente, en donde existió la cultura *chibcha.*

d) Las mesetas del Perú, Bolivia, Ecuador y el norte de Chile, en donde tuvo lugar la señera *cultura incaica.*

Otras muchas áreas culturales, no tan originales como aquéllas, cabe señalar, según Holmes: a) la de los esquimales, o ártica; b) la semiártica; c) la del Pacífico boreal; d) la californiana; e) la de las praderas; f) la de los bosques orientales en Norteamérica; g) la del Mississipi y la Florida; h) la de Arizona y Nuevo México; i) la de las Antillas; j) la Amazónica y orinoquense; k) la del guanaco o austral.

En los pueblos de las cuatro áreas de las culturas más importantes, se observa una organización política bien estructurada, una intensa agricultura y un arte de alto valor. Hay, empero, entre estos pueblos, diferencias apreciables. "Así, por ejemplo, dice Pereyra, en la *nahoa* vemos tribus dominadoras que llevan las instituciones militares a un estado, no de perfección, pero sí de supeditación de todas las manifestaciones sociales, hasta el extremo de hacer especialmente crueles las prácticas religiosas. En el área *maya-quiché* la arquitectura se manifiesta con deslumbradoras delicadezas ornamentales; el calendario es de una exactitud pasmosa; la escritura toca los límites del fonetismo. En el área *chibcha* se ve un pueblo de orífices incomparables. Los *incas* son constructores de edificios monumentales y de caminos; sus obras de riego forman grandes sistemas; la centralización gubernativa llega a su mayor pujanza; en las artes, la cerámica reviste caracteres de admirable pureza y distinción".

Todos estos pueblos, en cambio, tuvieron como alimento principal el maíz (acaso originario de la América del Sur); y, todos, por igual, carecieron, como ya se dijo, de los grandes cuadrúpedos de los cuales se obtiene la carne y la leche.

3. *Los pueblos nahoas.*—Estos pueblos tuvieron como sede la altiplanicie mexicana, comprendida entre la Sierra Madre Occidental y la Sierra Madre Oriental. Aquí la temperatura es templada y, de fijo, en tiempos pasados, hubo grandes lagos, en donde los habitantes de la región practicaron la pesca. En la altiplanicie abundaban, asimismo, los animales de caza.

Muchos pueblos vivieron en la altiplanicie. Cronológicamente se superponen en cuatro estratos o pisos culturales. Los arqueólogos dan el nombre de *arcaicos* a sus habitantes más remotos. Representan, así, la etapa prehistórica y protohistórica. Tras ellos aparecen otros pueblos llamados *olmecas*. Parece ser que eran originarios de las costas del Golfo de México y que se impusieron, como conquistadores, a los viejos pueblos de la altiplanicie. Inteligentes y laboriosos, alcanzaron un alto nivel cultural, como lo confirman las importantes ruinas de Teotihuacán.

Los olmecas fueron, a su turno, conquistados por otros grupos más belicosos y mucho menos civilizados que ellos: los *chichimecas*. De inmediato, produjose una decadencia cultural en estas tierras, pero poco después, los inmigrantes, como suele ocurrir en estos casos, comenzaron a ser asimilados por la cultura olmeca, a la cual, claro está, dieron peculiar sello. Resultado de tal fusión fue la *cultura tolteca*, famosa en toda América.

Los *toltecas* fundaron muchas ciudades. De ellas la más importante fue Tula, capital de su reinado. Llegaron a extenderse por toda la altiplanicie mexicana. Más aún: influyeron en otros pueblos, incluso en pueblos de América Central. Esta influencia fue muy favorable: las culturas *huasteca, totonaca, zapoteca, mixteca y maya* son claros testimonios de ellos. Los toltecas eran buenos agricultores y excelentes artesanos. Trabajaban la piedra con incomparable maestría; sus obras de oro, plata y cobre, muestran sus habilidades de artífices. Fue tal su fama, que la palabra "tolteca" llegó a significar hombre civilizado en oposición a "chichimeca", que hacía referencia a hombre salvaje y nómada.

Por desgracia, se produjo, al correr del tiempo, una escisión entre ellos; lo que favoreció otra invasión, ahora de tribus poderosas del norte, también de origen nahoa. Éstas tenían una característica: hablaban muy bien el náhuatl. De ahí su nombre de *nahuatlacas*.

La tradición habla de siete tribus nahuatlacas, las cuales llegaron al Valle de México en diversas épocas. La primera fue la tribu nahuatlaca de los *xochimilcas;* la segunda, la de los *tecpanecas;* después intentaron radicarse en el Valle la de los *tlahuicas* y la de los *tlaxcaltecas;* pero hubieron de desistir, de-

bido a lo muy poblado de los bordes del lago. La postrera de las tribus nahuatlacas que llegó fue la de los *aztecas o mexicanos.*

4. *Cultura y educación aztecas.*—Pobres, acaso miserables a su llegada, con el tiempo se convirtieron los aztecas en el pueblo más importante del Valle. Eso ocurrió hacia el siglo XV de la era cristiana. Por entonces subió al trono un famoso guerrero, Itzcóatl, quien formó una alianza con los pueblos descontentos, y, así, pudo vencer a Maxtla, rey poderoso de los *tecpanecas.*

La capital de los aztecas era ya, a la sazón, *Tenochtitlan,* fundada en honor de uno de sus caudillos, Tenoch; se le erigió en un islote, en donde, según la leyenda, encontraron una águila devorando a una serpiente, indicio atribuido al dios Huitzilopochtli, como seña para establecerse de manera definitiva. De Tenochtitlan se formó más tarde la ciudad de México.

Tenochtitlan estaba dividida en barrios (*calpullis*), cada uno de los cuales tenía un juez (*calpolec*) y un policía (*techcautli*). La reunión de todos estos funcionarios constituía el consejo (*tlalocan*), quien nombraba a un jefe supremo (*tlacatccutli*), ducho en el arte de la guerra.

La religión era la base de su concepción del mundo y de la vida, de la explicación de los fenómenos naturales y de las normas de conducta moral. Los principales dioses aztecas eran Tláloc y Chalchiuhticue, deidades de la lluvia, Huitzilopochtli, inspirador de la guerra y de los sacrificios humanos, pues el culto tenía un carácter propiciatorio que culminaba en la ofrenda de corazones humanos.

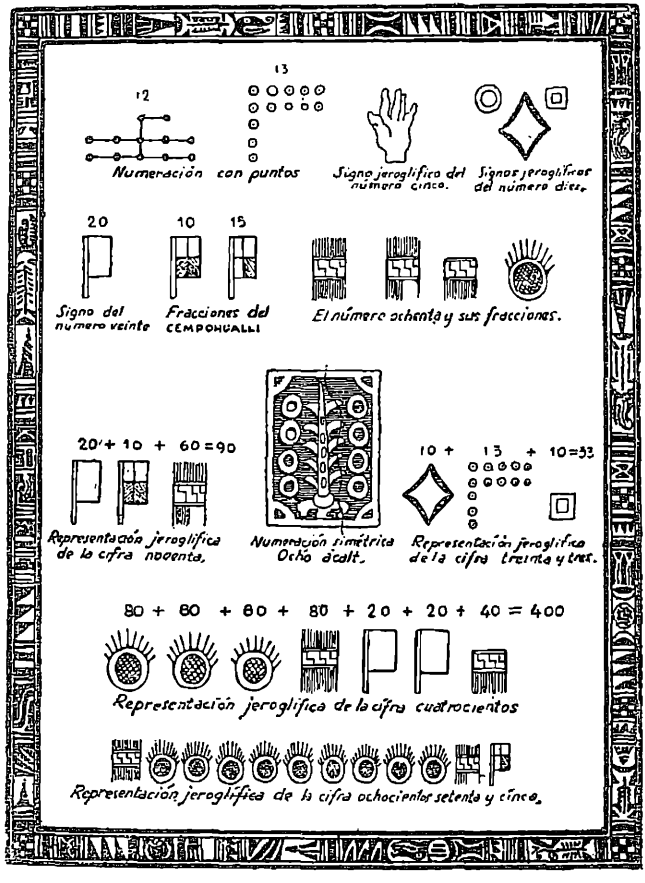
El templo por antonomasia es el *teocali,* que puede considerarse como la cifra y compendio de la vida nacional de los aztecas. "El *teocali* es la casa de Dios, la fortaleza que defiende la ciudad, el santuario de la inteligencia, de la educación y del carácter de la juventud; es también el observatorio astronómico y el depósito de la ciencia y de las letras de la clase sacerdotal, incubadora de capitanes, de pontífices y de reyes." [1]

El *calendario azteca* era la Piedra del Sol, que medía el tiempo, tan importante para los trabajos de la agricultura y la celebración de las fiestas nacionales.

La forma de propiedad agraria era comunal. Cada tribu recibía un lote de tierra, que cultivaba y disfrutaba en comunidad. El derecho de posesión de las tierras llevaba consigo la obligación de cultivarlas. El Estado disponía de tierras, que explotaba en provecho del rey; lo mismo ocurría con las tierras de los templos, cuyo producto se destinaba al servicio religioso. Con el tiempo apareció la propiedad privada en beneficio de los nobles, que llegaron a poseer grandes extensiones de tierra (latifundios).

[1] A. CASO, *La religión de los aztecas,* México, 1936.

El *comercio* fue una fuente de riqueza de los aztecas; se efectuaba no sólo por permuta, sino también por compraventa. En este último caso, el cacao, lienzos de algodón, pedazos de cobre y oro en polvo se usaban a manera de moneda.



Sistema de numeración náhuatl.

Las *clases sociales* entre los aztecas ofrecían hondas diferencias. Eran cuatro: la militar, la sacerdotal, la de los comerciantes y la del común del pueblo, que comprendía desde el agricultor hasta el esclavo. Las tres primeras clases gozaban de privilegios: la última, que era la más numerosa, vivía al servicio de las otras.

La *escritura azteca* era muy primitiva. Constaba de dos clases de signos: ideogramas y fonogramas. Los primeros eran una representación pictórica sim-

plificada de los objetos expresados; los segundos eran expresiones y gráficas de sonidos articulados.

De la producción de la *literatura azteca* subsisten algunos códices nahuas prehispánicos. Por tradición oral nos son conocidos algunos cantares, oraciones, discursos y leyes.

Entre los pueblos precolombinos, el azteca confirma de la más cumplida manera el tradicionalismo bélico-religioso en la educación. Al nacer un niño, la comadrona *(ticitl)* invocaba el destino del nuevo ser. Si el niño era varón, profería estas palabras rituales: "Hijo mío, muy tierno: escucha hoy la doctrina que nos dejaron el señor *Yoaltecutli* y la señora *Yalticitl*, tu padre y madre. De medio de ti corto tu ombligo: sábete y entiende, que no es aquí tu casa donde has nacido, porque eres soldado y criado; eres ave que llaman *quechol*. Eres pájaro que llaman tzacúan y también eres ave y soldado del que está en todas partes; pero esta casa donde has nacido, no es sino un nido, es una posada donde has llegado, es tu salida para este mundo; aquí brotas y floreces".

Cuando era mujer, voceaba palabras diferentes: "Habéis de estar dentro de casa, como el corazón dentro del cuerpo; no habéis de andar fuera de ella; no habéis de tener costumbre de ir a ninguna parte; habéis de tener la ceniza con que cubre el fuego en el hogar; habéis de ser las piedras en que se pone la olla; en ese lugar entierra nuestro señor, aquí habéis de trabajar, y vuestro oficio ha de ser traer agua, moler el maíz en el metate: allí habéis de sudar junto a la ceniza y el hogar".

Dos etapas recorría la educación entre los aztecas; era educación doméstica y educación pública. Durante la primera, correspondía al padre la formación del niño, y a la madre la de la hija. La educación era dura y austera. Desde muy tierna edad se baña a los niños en agua fría, se les abriga con ropa ligera y se les hace dormir en el suelo. Más tarde se les ejercita en el acarreo de agua y se les enseña a componer la red *(metal)* y a realizar otras tareas rudimentarias. Los castigos inferidos a los niños son duros: se les punza con espinas de maguey, o son expuestos al humo de chile seco. Al fin, a los catorce o quince años, aprenden el oficio del padre y pueden usar el *maxtlatl*, vestimenta propia de los ciudadanos.

A las niñas se les enseña a deshuesar el algodón, a hilar y tejer, a moler el maíz, el chile, y el tomate, y, en general, a ejecutar los quehaceres domésticos. También son víctimas de muy rigurosos castigos.

Al término de la educación doméstica, principiaba la educación pública, impartida por el Estado. Dos instituciones se encargaban de proporcionar ésta: el *Calmecac* y el *Telpochcalli* (casa de los jóvenes). El primero recibe a los hijos de los nobles; el segundo, a los hijos de la clase media *(macehuales)*. La mayor parte de la población, formada por esclavos y siervos, carecía de todo

derecho para concurrir a estos establecimientos. De esta guisa, la educación azteca era un medio eficaz para perpetuar las diferencias entre las clases sociales.

En el *Calmecac* predominaba la formación religiosa. Era un internado erigido en el centro de la ciudad lacustre. Toda la vida, o sólo temporalmente, permanecían los jóvenes en él. El curso de la educación comprendía tres grados, de una duración aproximada de cinco años cada uno. En el primero el joven llegaba a ser *tlamacazto* (monaguillo); en el segundo *tlamacastli* (diácono), y en el tercero —que no todos alcanzaban— podía aspirar al título de *tlamamac* (sacerdote). La educación intelectual estaba subordinada a la formación religiosa. Se enseñaba a los mancebos a descifrar jeroglíficos, a ejecutar operaciones aritméticas, a observar el curso de los astros, a medir el tiempo, a conocer las plantas y los animales y a rememorar importantes sucesos históricos. La disciplina era rígida; dormían en cama dura, se levantaban temprano. La alimentación era frugal; los castigos severos. Los propios internos aseaban el local y acarreaban la leña y demás objetos para el culto y los sacrificios. En época de guerra, los sacerdotes iban a campaña en compañía de los internos; para ello, en los años de aprendizaje eran éstos adiestrados en ejercicios militares.

Anexo al templo existía también un colegio para las hijas de los nobles. Era el *Calmecac femenino*, en donde se instruía a las doncellas. Las menos de ellas permanecían en él de por vida; las más lo abandonaban para contraer matrimonio.

El *Telpochcalli* era la escuela de la guerra. En cada barrio *(calpulli)* existía uno de estos establecimientos. Rudos trabajos y severos castigos fortalecían el carácter de los jóvenes allí congregados. La enseñanza impartida en el *Telpochcalli* era práctica. Los alumnos aprendían a labrar en común la tierra, para ganarse sustento y vestido. La rudimentaria educación intelectual que allí recibían, se hallaba en firme dependencia de la religión.

El arte de la guerra era enseñado de modo práctico. En simulacros se aprendía el manejo de la macana y del arco. La verdadera instrucción militar se adquiría cuando se habituaba el joven a resistir hambre, sed y fatiga, frío, humedad y lluvia; cuando aprendía a seguir al enemigo sin ser visto y a hacer caer a éste en trampas; pero, sobre todo, cuando combatía ya en los campos de batalla.

En el *Telpochcalli* se daban tres especies de grados. El primero era el de instructor *(tiacach)* de los alumnos recién ingresados; el segundo, el de jefe *(telpuchtlato)* de instructores. El tercero y último era algo así como el director *(Nacatcal)* de un *Telpochcalli*. Las dignidades militares sólo se conquistaban mediante hazañas heroicas. La captura de reclutas enemigos daba la categoría de oficial del ejército. Quien lograba aprehender a un jefe enemigo, adquiría la dignidad de Caballero Tigre *(Otomitl)*; el que hacía prisioneros a tres jefes, la de Caballero Águila *(Cuauhtli)*.

Siendo bélico-religiosa la concepción del mundo y de la vida de los aztecas, se explica y comprende la mucha importancia que tuvieron en la educación tanto los juegos y los deportes como la formación estética. De los primeros cabe señalar el juego de pelota y la cacería. Por lo que respecta a la segunda, canto y danza, aunque parte de la educación general en el *Calmecac* y en el *Telpochcalli*, fueron objeto de particular enseñanza en una escuela especial, el *Cuicanalco*, consagrado al dios *Tezcatlipoca*.

De la educación superior sólo disfrutaban jóvenes y adultos de los estamentos privilegiados. Una de las profesiones más relevantes era la de *escribiente*, el encargado de redactar los códices, documentos en los que se registraba todo cuanto era de interés para la vida e historia del pueblo azteca.

5. *Cultura y educación mayas.*—Parece ser que los mayas, bajo el nombre de *itzáes*, arribaron a la península de Yucatán guiados por su jefe o sacerdote *Tzamma;* más tarde se unieron a estos hombres otras tribus acaudilladas por un noble de la casta de *Quetzalcóatl*, conocido en el *Mayab* (tierra del faisán y del venado) con el nombre de *Kukulcán*.

Se admite que los mayas tuvieron dos épocas históricas importantes: una en la región del sur, cerca de Guatemala y Honduras, y otra en la región del norte, cuyos vestigios más importantes son las ciudades de *Uxmal* y *Chichén-Itzá*.

Sylvanus Griswold Morley, encuentra en la cultura maya [2] las siguientes características principales: una *cronología*, calendario y escritura peculiares; una arquitectura de piedra, caracterizada por el techo abovedado voladizo, también único por lo que respecta a América del Norte, y asimismo original, y un tipo de alfarería llamado *tsalcol*.

De igual modo que la civilización azteca, la civilización maya estuvo basada en el cultivo del maíz. La caída del Viejo Imperio en el siglo x fue debida casi seguramente a un colapso agrícola —el fracaso de su sistema agrícola de milpa para sostener a la siempre creciente masa de la población—, de tal manera que la gente tuvo que salirse de la región del Viejo Imperio en busca de nuevas tierras de monte nuevo en donde pudiera hacer nuevas milpas.

Aunque los factores que llevaron a la decadencia y caída del Nuevo Imperio en el siglo xv y primera mitad del siglo xvi son más complejos —guerras civiles, huracanes, hambres y pestes—, habiendo representado todos ellos sus respectivos papeles en la caída de los mayas. S. Griswold Morley piensa que, no obstante, un segundo colapso de su sistema agrícola contribuyó, no poco a debilitar su condición en los primeros años del siglo xvi, lo que a su vez les hizo sucumbir ante los invasores españoles. Pero aun en su reconocido estado de agotamiento y desunión, fueron capaces de resistir valientemente a los espa-

[2] *La civilización maya*. México. 1947.

ñoles, infinitamente mejor equipados y mejor armados, durante quince años, o sea de 1527 a 1541.

Las instituciones sociales de los mayas no ofrecen el acentuado carácter guerrero de las de los aztecas. De modo que, el maya debió ser un pueblo inteligente, astuto y agudo, obsequioso, cortés y hospitalario.

La *sociedad maya* estaba dividida en grupos o estamentos sociales. Había nobles, sacerdotes, mercaderes, artesanos y esclavos. Cada grupo tenía sus derechos y obligaciones, confirmados por el derecho consuetudinario. La indumentaria, la habitación y ciertas costumbres diferenciaban a las clases sociales entre sí. La familia, numerosa por lo general, constituía el soporte del pueblo. En ella el padre era jefe absoluto. La mujer permanecía de por vida bajo una especie de tutoría.

Los *dioses* venerados por los mayas eran los de la lluvia y de la agricultura. Los ritos religiosos tenían un carácter propiciatorio, o, en su caso, expiatorio y de reconciliación. Así se explica su concepción mágica del mundo. Las ofrendas tributadas a los dioses eran la vida y sangre humanas, animales sacrificados, piedras preciosas, esencias aromáticas, cacao, frutas y cereales. *Itsamaná*, *Quetzalcóatl* o *Kukulcán* (serpiente emplumada), *Chaak* y *Kumhan* fueron los nombres de sus principales divinidades.

Los mayas tuvieron una *legislación* muy adelantada. Un cuerpo de jueces atendía profesionalmente a la administración de justicia. Se penaban severamente los delitos de homicidio, traición, robo, adulterio y estupro.

La escritura jeroglífica maya superó a la escritura pictórica de los aztecas. Lo propio puede decirse de su aritmética y astronomía.

Los mayas crearon la más bella de todas las *arquitecturas* de América. Así lo atestiguan las construcciones de *Labina* y de *Sayil*, el maravilloso palacio de *Kabah*, las variadas obras de *Uxmal* y de *Chichén-Itzá*, etc. En la producción escultórica no sobresalen menos, así como en la pintura, orfebrería y lapidaria.

El carácter acentuadamente militar de la *educación* entre los aztecas, se atenúa de manera considerable en la cultura maya. "La vida de los mayas estaba sujeta a tres fines: servir a su pueblo, a su religión y a su familia, todo ello de acuerdo, naturalmente, con su condición sexual. El amor al trabajo, la honradez, la continencia sexual y el respeto debían ser las cualidades fundamentales en el hombre y en la mujer. La educación, en consecuencia, comenzaba en el hogar y estaba a cargo de los padres, continuándose luego por otras personas (sacerdotes, maestros en oficios, etc.), y ciertas instituciones. Tan importante era esta educación, que de ella dependió, en gran parte, la estabilidad de la sociedad y poderío mayas durante tantos siglos. Se trataba en general de un pueblo sumamente acostumbrado al trabajo. Las labores del campo, sobre todo, eran las más esenciales de todas, a las cuales se dedicaba casi toda la población, incluso, a veces, las mujeres".

La educación comenzaba en el hogar y estaba a cargo de los padres. La inspiraba un carácter religioso, como se desprende del hecho de que el sacerdote fijaba el futuro del recién nacido por medio del horóscopo. A los cuatro meses (número sagrado que indica el tiempo en que fertiliza el maíz) se colocaba una hachita en la mano del niño, para significar que éste debía ser un buen agricultor. A las niñas de tres meses se les hacía imitar la molienda del maíz.

Los niños pasaban el tiempo jugando al aire libre, pero los juegos mismos tenían un designio educativo: eran imitaciones, las más veces, de las futuras labores que habrían de ejecutar. A los nueve años ayudaban los niños a su padre en las faenas del campo; las niñas a su madre, en las labores domésticas. Cumplidos doce años, eran bautizados los hijos, consagrándoseles para la vida pública. Entonces abandonaban el hogar e ingresaban en un establecimiento educativo.

Dichos establecimientos eran internados. Había dos clases de estos establecimientos: uno para los nobles y otro para la clase media. En el primero se daba preferencia a la enseñanza de la liturgia, sin descuidar la relativa a la astrología, la escritura, el cálculo y la genealogía. En el segundo, la educación era menos esmerada, acentuándose en él las prácticas militares.

Gran atención se concedía a la educación de las niñas. Conforme iban creciendo, sus madres procuraban irles enseñando todo lo que sabían: ora las labores domésticas, ora sus propias experiencias de la vida. "A la india maya se le enseñaba a ser de una discreción exagerada en cuestiones de amor, creándole en realidad un sentimiento muy grande de vergüenza hacia el varón. Al encontrarse con un hombre debía hacerse a un lado, dándole la espalda o volviendo la cara, lo mismo si recibía de él alguna cosa o tenía que darle de comer o de beber"; lo que no era un obstáculo para que fueran amables. "Son avisadas y corteses y conversables con quien uno se entiende a maravilla bien partidas. Tienen pocos secretos y son tan limpias en su persona y en sus cosas por cuanto se lavan como los armiños (Diego de Landa).

6. *Cultura y educación incaicas.*—Los incas habitaron la región de los Andes, que comprende los actuales territorios de Ecuador, Perú, Bolivia y el norte de Chile y la Argentina. Se trata de un territorio de la más variada orografía, fauna y flora: aquí la naturaleza se ofrece en proporciones ciclópeas, para bien y para mal del hombre. "Valles, desiertos, selvas, montañas, nieves perpetuas, ríos caudalosos, torrentes y cascadas, cuanto la naturaleza tiene de variado y distinto está allí en abundancia tal, que bien puede decirse que esa región sintetiza al mundo, justificando así el nombre que le dieron los indígenas: imperio de los cuatro puntos cardinales".

Dos fueron las principales *culturas preincaicas.* Una de ellas, formada por grupos indígenas llamados *chimus*, tuvo su asiento en *Nazca*, al sur del territorio peruano. La otra se desarrolló en el norte, en un lugar que llevó el nombre de *Tiahuanaco*, y la formaron los *aymaros.* Independientes entre sí, prosperaron es-

tos dos pueblos (siglos VI-XI); pero en cuanto lucharon por la hegemonía política, cayeron ambos en decadencia, y, entonces, un nuevo pueblo, el de los *quechúas* —acaso otro grupo, mejor dotado, de los *aymaros*— oriundo de las márgenes del lago *Titicaca*, hízose dueño de la situación. Con ellos se inicia la cultura incaica propiamente dicha, que se prolonga hasta la llegada de los españoles (siglos XII-XVI).

Los incas se consideraban descendientes directos del Sol. Una leyenda lo describe. El padre Sol llevó a su hijo *Manco-Capac* y a su hija *Mama-Octello* a orillas del lago Titicaca, a fin de que tuvieran descendencia y gobernaran la Tierra. Puso en sus manos una barrita de oro, la cual deberían clavar en diversos sitios. Allí donde la barrita se hundiese fácilmente, habrían de establecerse. Cuzco fue el lugar buscado. Los hijos del Sol tuvieron descendientes: para conservar con pureza esta estirpe (la del Sol), los hijos deberían casarse entre sí (régimen de *endogamia*).

Los incas llegaron a crear un imperio, gracias a un *régimen de colonización* fundado en una *política agraria*. Conquistada una provincia, se veía la manera de colonizarla y favorecer la agricultura. Para ello, se encargaba a grupos de hombres, duchos en obras hidráulicas, la manera de aumentar las tierras de labor.

El Inca tenía funciones sacerdotales y militares, signo y símbolo de su poder. Aunque hereditaria, la monarquía permitía al Inca reinante elegir sucesor entre sus hijos. Un consejo de ancianos, de ascendencia noble, dictaba leyes y ayudaba al monarca en su compleja y difícil tarea.

La base de la *economía* era la agricultura. En tres partes estaban divididas las tierras de labor: la del Sol, ello es, para el culto religioso; la del Inca, en beneficio de la clase aristocrática, y la de la comunidad. Por rotación, la gente del pueblo cultivaba las tierras del Sol y del Inca. En un principio cada clan *(ayllú)* disponía de tierras, las que se subdividían en parcelas, cada una de las cuales *(tupu)* recibía un jefe de familia. Más tarde, el *ayllú* se fragmentó. Se creó la *chunca*, grupo de diez familias. A su vez, diez *chuncas* formaron una *pachaca;* diez pachacas una *huaranca*, y diez huarancas, una *hunu*. Esta organización era una especie de *sistema político decimal*.

Un *régimen militarista* aseguraba el pago de tributos. Distribuidos por todo el imperio, existían cuarteles permanentes *(tambos)* comunicados con el Inca, en Cuzco, mediante un servicio de correos *(chasquis)* —elemento esencial en este gobierno de centralización tan complejo— y un sistema de caminos *(los caminos del Inca)* y puentes (a veces colgantes o flotantes) admirablemente construidos.

El Sol, *Inti*, antepasado de los incas, era el centro del *culto religioso*. En torno de él, existían otros dioses: unos, de generalizado culto, como *Huinacochoa;* otros de culto familiar. También creían que cada individuo poseía dos seres invisibles o "dobles". Uno de éstos era premiado o castigado, cuando moría el cuerpo: el otro acompañaba al cadáver. Hubo sacrificios humanos, bien que no

frecuentes. Parece ser que éstos tenían lugar a la muerte del monarca, en la coronación del que le sucedía o en ceremonias de gran fausto.

La *escritura* era muy rudimentaria. No se elevaron a la escritura jeroglífica de los mayas o de los nahuas. Rememoraban fechas y hechos importantes mediante *quipos*, ello es, conjunto de cuerdecillas unidas por *nudos*, amarres, cruzamientos, tamaños y colores. También por conjuntos de pedrezuelas fijaban la memoria de los sucesos. El conocedor de los secretos de nudos y pedrezuelas era un sabio, el *quipucamáyoc*.

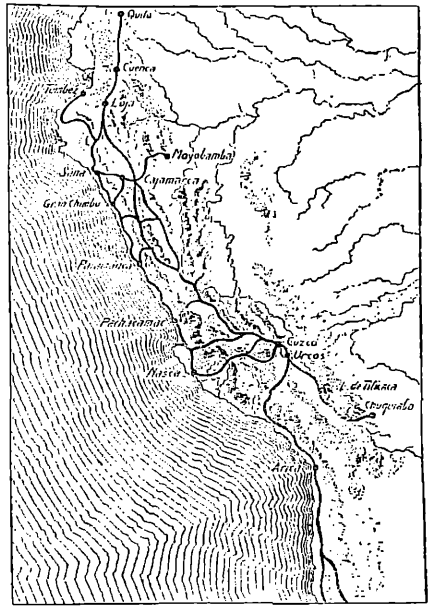
La *arquitectura* era monumental, ciclópea; sobresalieron en la construcción de fortalezas. En *cerámica*, orfebrería y tejido lograron maravillosas creaciones; célebres son sus vasijas en forma de cabeza o de cuerpo de hombres y animales. En cambio, sus representaciones pictóricas dejan mucho que desear. Cultivaron la música y tuvieron poetas y cantores.

La *educación* entre los incas no logró la forma evolucionada que tuvo entre los aztecas y los mayas. Se resiente, comparada con ésta, tanto en lo que atañe al *régimen colegial* cuando al *alcance y significación colectiva*. La educación se acomoda ante todo a su sistema de clases sociales, dentro de las cuales la militar y la sacerdotal son las dominantes y, por consiguiente, las que, principalmente, disfrutaron de los beneficios de la instrucción.

Hasta la edad de dieciséis años, asisten los niños a las casas de enseñanza *(yacahuasi)*. Los maestros de éstas, llamados *samautas* (narradores), no son sacerdotes; parece ser que eran reclutados entre los adultos. Poco tenían que hacer los maestros en la enseñanza de la escritura. Las pictografías eran pocas y rudimentarias y la llamada escritura por medio de nudos, carecía de abstracciones. Los niños aprendían narraciones oficiales de los hechos de los incas. De ahí que el maestro fuera un narrador por excelencia. Éste, en efecto, enseñaba a niños y jóvenes, leyendas y poemas destinados a ser referidos y declamados en las fiestas. Alternaba con esta enseñanza literaria el aprendizaje de las artes de la guerra, designio fundamental de la educación, pues las prácticas religiosas estuvieron, de hecho, subordinadas a la formación guerrera de la juventud.

Al término de los dieciséis años, los jóvenes iniciaban su servicio militar. Durante el tiempo en que lo prestaban, aprendían nuevas habilidades atléticas y guerreras. Esta era la escuela práctica de la guerra. Los mejor dotados en estas artes, eran elegidos para formar parte como jefes del ejército. Mediante un concurso, el *huarachicu*, se hacía la selección. Después de un ayuno de seis días, los candidatos tomaban parte en una carrera a pie, cuyo vencedor era proclamado jefe de los demás. El certamen también incluía una lucha simulada por la conquista de una fortaleza. A los seleccionados, después, se les taladraban las orejas con un punzón de oro, a fin de que pudieran adornárselas. Desde entonces usaban una faja de lienzo y zapatos de paño.

Otros jóvenes se consagraban a otro tipo de artes, las artes útiles: expertos en obras hidráulicas, en la técnica de construcción de puentes y retenes, en la metalurgia, en la construcción de caminos, etc. El aprendizaje de estas habilidades era de carácter práctico. Se iniciaban como auxiliares quienes pretendían ejercer estas actividades.



Los caminos de los Incas.

También hubo una *educación femenina* entre los incas, precaria, clasista. Las jóvenes nobles acudían a casas de enseñanza, en donde se les instruía por ancianas en quehaceres domésticos y alfarería, tejido y ceremonias religiosas.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES

a) *Estudios monográficos sobre los orígenes del hombre americano.*
b) *Las lenguas aborígenes de América. Tipos y distribución de ellas.*
c) *Consecuencias educativas de la organización social en los pueblos indígenas de América.*

SEGUNDA PARTE

LA PEDAGOGÍA DE LOS PUEBLOS CLÁSICOS

La época del tradicionalismo representa el tipo histórico de la pedagogía de la subordinación. En los pueblos orientales el hombre se encuentra encadenado a su pasado: se somete sin crítica a las tradiciones de la historia; el más alto designio de la educación es transmitir los usos y conocimientos que constituyen su *tesoro cultural.*

Con los griegos se inaugura otro *estilo de cultura y de educación.* Poco a poco va ganando terreno la idea de que la cultura es obra y creación del hombre, conquista *prometea.* (Prometeo simboliza la bravura humana frente al destino.) Los nuevos hombres se dan cuenta de que la cultura puede libremente tomar cauces diferentes de los marcados por la tradición. Vase gestando en ellos, con los naturales obstáculos, la conciencia de su poder y pujanza. El hombre percibe que las tradiciones proceden de su voluntad y de su inteligencia, de las profundas energías de su ser; llega a tener conciencia de su *libertad,* de su intrínseco valor, de su jerarquía en el mundo. Y en ese instante se eleva al rango de *persona.*

A decir verdad, en todas las virtudes de la cultura se percibe el nuevo tipo de educación. Los pueblos orientales veían su modelo en el mejor *depositario de las tradiciones* (mandarín, sacerdote, mago, etc.), pues éste es quien conoce ya la más alta sabiduría. El *griego clásico* sabe ahora, a punto cierto, que el conocimiento se conquista por un acto de *libertad intelectual.* Su prototipo no es el sabio que cree conocerlo todo, sino quien *aspira* con más acierto a la sabiduría, el filósofo (*philo-sophos,* el que ama y busca el saber).

La pedagogía tradicionalista es preferentemente material, toda vez que reconoce como objetivo de la educación la mera transmisión de usos y conocimientos, esto es, la *materia* del proceso formativo; en cambio, la pedagogía de la personalidad, pone el acento de la educación en el cultivo de las aptitudes humanas, en la conformación de las disposiciones del hombre para acrecentar un saber nunca concluso, siempre perfectible. En una palabra, es una educación *formal,* como quiera que se propone ennoblecer y ejercitar las capacidades y las formas del espíritu humano. El término griego *paideia* vino a designar este esencial carácter de la educación. La *paideia* es la formación integral y consciente del hombre gracias a la influencia recíproca del individuo y la comunidad.

La *libertad política* se palpa en la educación cívica del pueblo, que en sus mejores tiempos es una *preparación para la democracia.* El soberano, como entidad política, deja de ser la fuente del poder, al propio tiempo que surge la idea del bien público y de un gobierno que toma en cuenta los intereses y decisiones de los gobernados.

Otro rasgo inseparable de la pedagogía de la personalidad es el sentido que cobra la *educación estética* del hombre. Nunca, hasta entonces, el *arte* llegó a ser el *libérrimo juego de la fantasía* que expresó a su sabor, en formas y símbolos concretos, el mundo de los ideales y de las conquistas científicas. Arte, ciencia, religión, moral, mantienen el mejor equilibrio y la más alta solidaridad que pueda imaginarse. Incluso el más grande de sus teóricos, Aristóteles, defiende el ideal de la *kalokagathia,* en la fórmula, "vivir feliz y bellamente".

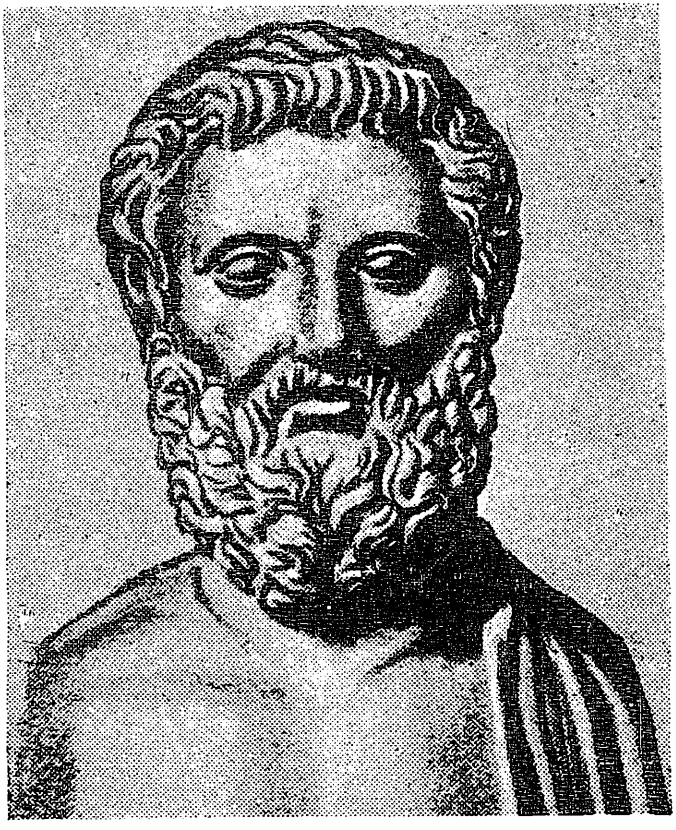
Platón, sin duda alguna, ha dado las bases filosóficas de este nuevo tipo de educación, en su sistema del *idealismo.* Esta doctrina parte de la idea de futuro, de la noción de perfección ascendente. *El tradicionalismo valora el presente inmediato de su vida, volviendo los ojos al pasado,* exhumando sus mejores tradiciones. El idealismo se proyecta al *futuro;* advierte que toda perfección actual es limitada, y que el supremo paradigma (Idea) de la educación es tarea humana, progreso incesante: *los hechos del presente se ponderan por los ideales del futuro.*

En un principio, parejo futurismo desembocó en un tipo de pedagogía utópica. (*La República* de Platón tiene mucho de ello), pero andando el tiempo se frenaron las quimeras; se injertó tradición y realidad en los ideales, y se les hizo viables y factibles. De esta guisa adquirió la pedagogía de la personalidad sus tres dimensiones temporales: vivir el *presente* en toda su riqueza, con vistas a una superación *futura* pero apoyándose en las tradiciones del *pasado. El idealismo utópico* se transformó en *idealismo crítico.*

La *pedagogía de los romanos* ancla en la de Grecia; pero, sin perder de vista la idea de persona, toma otro giro. Desde sus orígenes revela un *carácter práctico,* en consonancia con su *éthos nacional.* La idea política de confederación de los griegos es convertida en imperialismo; de la noción de ley natural surge la jurisprudencia, esto es, una disciplina práctica para regular autárquicamente las relaciones humanas. Así se explica que la influencia de Roma en la posteridad haya repercutido más en la organización social y política que en la estética y científica.

La transición de la educación griega a la romana encuentra su plástica expresión a mediados del siglo II a. de J. C., cuando Grecia, conquistada políticamente por Roma, conquista a su vez a Roma culturalmente. Los romanos descubren entonces que toda educación tiene un fondo común, por sobre pueblos y tiempos; que hay algo propio en todos los hombres, algo que sólo los hombres pueden crear y asimilar. Varrón y Cicerón llaman *humanitas* a la educación del hombre de acuerdo con la intrínseca naturaleza humana. Con

ello, la *paideia griega* se transforma en otro tipo histórico de educación, al surgir en Roma un nuevo ideal que se impone con fuerza incoercible: la formación cívico-oratoria para intervenir con redoblado éxito en la vida pública.



Solón, (635-559 a. J. C.), gran legislador y primera personalidad filosófica definida de Atenas.

El desarrollo de la educación en los pueblos clásicos desde sus orígenes hasta fines del Imperio Romano, comprende los siguientes apartados.

A. *Grecia y la Pedagogía de la Personalidad.*

1. La educación griega más antigua (hasta principio del siglo IX).
2. Esparta y el estatismo pedagógico-militar (siglos IX-VII).
3. Pitágoras y la educación armónica (582-500).
4. Atenas y el Estado de Cultura (siglos VI y V).

5. El Iluminismo griego como hecho pedagógico (500-450): Sócrates y los Sofistas.
6. Platón y la pedagogía política (429-347).
7. La lucha de las tendencias pedagógicas en el siglo IV.
8. Aristóteles y la educación integral y progresiva (384-322).
9. La época de los *enkiclios paideia* (el helenismo).

B. *Roma y la Pedagogía de la "Humanitas".*

1. La primitiva educación romana (hasta la conquista de Grecia, 146 a. de J. C.).
2. El origen de la educación encíclica (146-100).
3. Los teóricos de la época (Catón, Varrón, Cicerón) y la pedagogía de la *humanitas.*
4. La educación terciaria en Roma (siglos I-IV).
5. Quintiliano y el ideal del orador (40-119 d. de J. C.).
6. Otros pedagogos de la época (Séneca, Plutarco, Plinio el Joven, etc.).

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES

a) *Estudio comparativo entre la pedagogía del tradicionalismo y la pedagogía de la personalidad.*
b) *Formular los caracteres esenciales de la pedagogía formal.*

PRIMERA SECCIÓN

GRECIA Y LA PEDAGOGÍA DE LA PERSONALIDAD

CRONOLOGÍA E INSTITUCIONES

1. Importancia de Grecia en la historia universal. 2. Los grandes períodos de la historia griega. 3. Las instituciones griegas.

H. SWOBODA, *Historia de Grecia*, versión española, Colección "Labor", 1930.—G. GLOTZ, *La Civilización Egea*, Biblioteca de síntesis de la Humanidad, versión española, 1928.—M. CROISET, *La Civilización Helénica*, París, 1922.—R. MAISCH y F. POHLHAMMER, *Instituciones Griegas*, versión española, Colección "Labor", 1930.

1. *Importancia de Grecia en la historia universal.*—De todos los pueblos europeos, Grecia es el primero que tiene un extraordinario papel en la historia. Estudiar la historia de los griegos es reconstruir la formación de nuestra cultura. A ellos debemos muchas instituciones. Sus obras maestras son modelos que han inspirado al mundo durante siglos y que aún iluminan a nuestros artistas y escritores. De ellas sacamos nuestros más caros ideales de la vida, como la confianza en la razón humana, la libertad y la belleza. La feliz situación de su territorio, en la extremidad oriental del Mediterráneo, les ha permitido llevar a cabo una misión excepcional. Por el mar tocan el Asia, de donde reciben la herencia cultural de Oriente; por el mar llevan a Europa y al futuro la nueva forma que su genio ha creado. [1]

2. *Los grandes períodos de la historia griega.*—De 2400 a 1400 a. de J. C. *Las dos culturas prehelénicas más importantes: la cretense* (así llamada porque existió en la Isla de Creta), y la *micénica* (en la región de Micenas). Los cretenses eran, como los fenicios, un pueblo de marinos y comerciantes. Fabricaban armas de bronce, vasos artísticamente decorados. Gustaban de la música, la danza y los juegos atléticos. Tuvieron un imperio marítimo gobernado por reyes, que sucumbió a la invasión de los dorios.

De 1400 a 1200 a. de J. C., llega a su esplendor la cultura *micénica*, rica en joyería y mobiliario.

[1] J. ISAAC y C. DEZ, *Grecia*, Librería Hachette, París, 1924.

Hacia 1100, otros helenos, los *dorios*, invaden la Grecia continental (invasión dórica), bajo la dirección de los heráclidas; arruinan la cultura micénica. Una parte de los habitantes emigra al Asia Menor, donde, hacia el siglo IX, aparece la *cultura griega propiamente dicha.*

Hacia 900 a. de J. C., además de la Grecia continental, existen ya una Grecia asiática, una insular y la Magna Grecia (sur de Italia y Sicilia). La Grecia asiática se divide en tres regiones: la Eólida, la Jonia y la Dórica. Por entonces brilla la *poesía homérica (Ilíada* y *Odisea),* que narra la cultura primitiva, con ocasión de la célebre Guerra de Troya.

De 900 a 650 a. de J. C., entre las muchas ciudades griegas que nunca llegaron a formar un solo Estado, sobresalen *Esparta* y *Atenas.* Los dorios fundaron Esparta en los marcos de una organización militar, ejercida sobres los *periecos* (aqueos sometidos) y los *ilotas* (siervos de la gleba). La legislación de Licurgo establece: a la cabeza del gobierno, dos reyes; un consejo de ancianos llamado *gerousía,* de 28 miembros; varios magistrados *(éfores);* y una asamblea popular. En el año 776 tiene lugar la primera *olimpíada,* un evento que desde entonces habría de repetirse cada cuatro años. Los juegos olímpicos eran una institución que fomentaba el espíritu nacional de los griegos. A fines de esta época se apoderan los espartanos de casi todo el Peloponeso.

De 650 a 500 a. de J. C. *Época de las tiranías:* en Argos, Pheidón; en Corinto, Penandro; en Megara, Thiágenes, etc.

Hacia 594, tiene lugar la obra legislativa de Solón en Atenas, un pueblo rico por su agricultura, industria y comercio marítimo. Solón divide al pueblo en cuatro clases, según sus bienes de fortuna, pone el poder ejecutivo en manos de nueve *arcontes:* crea el *Areópago* (Tribunal Superior), el Senado y la Asamblea Popular.

De 500 a 449. *Las guerras médicas.* Después de reprimir un levantamiento militar de ciertas ciudades griegas del Asia Menor, el rey persa Darío manda una expedición contra la Grecia continental. Los atenienses vencen a los persas en la Bahía de Maratón, bajo el comando de Milcíades (490). En la *segunda guerra médica,* siendo rey de Persia Jerjes, después de la derrota griega de las Termópilas y gracias a Temístocles y a la flota ateniense, es vencida la flota de los persas en Salamina (480). Los griegos obtienen sonados triunfos en *Platea y Micala.* Habiéndose retirado Esparta de la lucha, el ateniense Arístides forma (477) la *Confederación de Delos,* el santuario de la raza jonia, Cimón arroja a los persas del Mar Egeo, y firma la paz (449).

De 449 a 429. *Siglo de Pericles.* Pasadas las guerras médicas. Atenas alcanza su máximo esplendor. Ocupa entonces el poder Pericles, su más grande estadista, quien trata de fundar la *Confederación Panhelénica,* bajo la hegemonía de Atenas, emprende grandes obras públicas para embellecerla: la Acrópolis se cubrió de admirables monumentos antiguos, como el Partenón (447-438); se dio nuevo

brillo a las fiestas de Atenas, la ciudad que produjo los más grandes artistas y escultores (Fidias, Sófocles, etc.).

De 431 a 404. *Guerras del Peloponeso.* Iniciadas con una sublevación de Corcyra contra Corinto, pronto se vieron envueltas en ellas todas las ciudades helenas, que acabaron, a la postre, debilitadas. El gran general espartano Lisandro es el héroe de esta lucha, que terminó con la toma de Atenas (404).

De 404 a 371 se registran una efímera *hegemonía espartana* y la decadencia del Imperio Persa. El tebano Epaminondas derrota en *Leuctra* al ejército espartano.

De 371 a 362, breve *hegemonía de Tebas.*

Hacia 362, se inicia la preponderancia de Macedonia con su rey Filipo, que aprovecha la debilidad de las ciudades griegas. En Queronea (338), donde derrota a los atenienses y tebanos, se hace Filipo el amo de Grecia, realizándose la trágica advertencia del gran orador Demóstenes.

De 336 a 323, el hijo de Filipo, Alejandro Magno, realiza el proyecto de su padre: la conquista del Imperio Persa. En 334, junto al río *Gránico*, derrota a los persas, liberando a las ciudades griegas del Asia Menor; en 333, conquista Tiro en Fenicia y funda Alejandría en Egipto; en 331 se apodera de Babilonia y en 326 se penetra en la India. Muere en 323.

Hacia 323, los sucesores de Alejandro, los *diadocos*, se dividen el Imperio en cuatro reinos: Macedonia y Grecia, Siria, Tracia y Egipto. Tales reinos se helenizaron: Alejandría, Pérgamo (en Asia Menor) y Antioquía (en Siria), se erigieron en los focos de la civilización helenística.

En 146, Grecia se convierte en provincia romana.

3. *Las instituciones griegas.*—La *religión* griega era politeísta y antropomórfica: reconocía muchos dioses representados bajo formas humanas. La mansión de los dioses era la cumbre del monte Olimpo. En él residían Zeus (el Júpiter de los romanos), desposado con Hera (la Juno del culto romano); Apolo (Febo), dios del Sol; Palas Atenea (Minerva), diosa de la Sabiduría; Hermes (Mercurio), dios del comercio; Afrodita (Venus); Ares (Marte), Poseidón (Neptuno), dios de los mares; Hades (Plutón), dios de los Infiernos; Artemisa (Diana), diosa de los cazadores y las amazonas; Heifastos (Vulcano), dios del fuego; Demeter (Ceres), diosa de la agricultura y de la fecundidad. Junto a estos doce olímpicos, se veneraban otros dioses menores: Dionisio (Baco), dios del vino; Asclepíades (Esculapio), dios de la medicina; Hebe (la juventud), etc. En fin, muchos héroes legendarios, como Heracles Hércules, Teseo, etc., poblaron también la mitología helénica.

La religión fue un poderoso lazo de unión entre los griegos, quienes políticamente no rebasaron el Estado-ciudad; lo que confirman los numerosos *santuarios*, en donde los dioses emitían sus oráculos. En honor de los dioses se celebraban grandes fiestas de solidaridad panhelénica: los juegos olímpicos, las panateneas (en honor de Palas), etc. Además, algunos pueblos se agruparon

en asociaciones religiosas llamadas *anfictonías*. "Respecto a la importancia que los griegos concedían a sus dioses, parece ser que fue decayendo desde la época clásica. La conciencia individual se llegó a formar en la filosofía, cediendo importancia la mitología. Los dioses eran símbolos que progresivamente fueron perdiendo su contenido religioso emocional, y llegaron a ser, inclusive, objeto de ironías, que se inician ya en Aristófanes y culminan en Luciano de Samotasa, en el siglo II de nuestra Era. En los últimos tiempos el culto a los dioses sufre, por una parte, la crisis natural que la catástrofe de la guerra del Peloponeso produjo en la conciencia griega, y, por otra, la intromisión de mitos y supersticiones asiático-egipcias". [2]

El Estado. Son los griegos quienes se elevaron por vez primera a las ideas claras del Estado y el derecho público, y, a decir verdad, en inseparable relación con su desarrollo intelectual. En el Atica, desde la *genos* (especie de clan), pasando por las *fratrias* (unión de varias *gens*) y las *tribus* (unión de varias *fratrias*), y la *polis* o Estado-ciudad, y de esta forma a la de confederación (como la de Delos, en la época de Pericles). En Esparta, pasa el Estado de la forma monárquica a la oligarquía (gobierno ejercido por pequeñas minorías, del griego *oligos*, en pequeño número, y *archeo*, mandar), sin perder nunca su carácter militarista y hegemónico, sin miras universales. Un fondo de solidaridad helénica, unido al desequilibrio político que se produjo en Grecia después de las guerras del Peloponeso, en que todas las fuerzas quedaron igualadas y las ciudades se hacían una guerra lenta, agotadora e interminable, sirvió de base a la unificación de Grecia bajo el imperialismo de Macedonia. "Entonces se inaugura una concepción nueva del Estado, dotada de un imperialismo vital y dinámico, con miras y propósitos universales (Filipo y Alejandro)". El derecho privado se basa en la estructura de la familia, en que la autoridad paterna siempre tuvo decisiva importancia.

Todas las ciudades griegas poseyeron ejército, pues era la institución de garantía del Estado. El ejército espartano tuvo siempre predominio por tierra. Atenas brilló por su estrategia marítima. Macedonia creó una nueva táctica de guerra, aprovechando la experiencia espartana y pérsica, con la falange.

La *lengua griega* fue sin duda el vínculo por excelencia de las ciudades helenas; es una de las más armoniosas del mundo, y consta de varios dialectos. "El más extendido para las relaciones interhelénicas fue el ático, sobre el cual se formó más tarde el dialecto común hablado en la época helenística. Otros países, como Macedonia, hablaban lenguas distintas a la griega; pero se adaptaron más tarde a este idioma. Literariamente el griego poseía inmensas posibilidades, que llegaron a desarrollarse con plenitud no igualada. Ya aparece formado en tiempos de Homero; pero llega a su máxima serenidad y armonía con los prosistas clásicos, como Platón."

La *literatura griega* influyó de modo superlativo en la educación de los

[2] C. PEREZ BUSTAMANTE, *Compendio de Historia Universal*, pág. 91.

griegos. Entre los poetas descuellan Homero, con sus inmortales poemas la *Ilíada* y la *Odisea;* Hesíodo con sus obras tituladas *Los Trabajos y los Días* y la *Teogonía* (genealogía de los dioses). "Una transformación de la lira, convertida por Terpandro en instrumento de siete cuerdas, dio origen a formas nuevas en el canto y la danza, y la poesía lírica, expresión de los sentimientos del cantor, apareció entonces". Esparta fue, por su alto papel en la Grecia anterior a las guerras médicas, el centro a donde convergió esta actividad. Todo lo expresó la lira heptacorde: la voluptuosidad delicada e impura de Anacreón, los ardientes himnos nupciales de Safo, los sentimientos de patriotismo panhelénico de Simónides, el poeta de las luchas heroicas con los persas, y los divinos acentos del beocio Píndaro en celebración de las victorias agonísticas." [3] Esquilo, Sófocles y Eurípides crearon el drama; Aristófanes y Menandro, la comedia. Notables historiadores fueron Herodoto, que transformó la crónica en historia; Tucídides que le dio un sentido pragmático y Jenofonte que introduce la idea de progreso en sus narraciones. Demóstenes fue el príncipe de los oradores.

En el "Siglo de Pericles" el *arte griego* se emancipa por completo de la rigidez asiática. En arquitectura rivalizan en belleza el orden dórico, sencillo y severo; el jónico, sutil y gracioso, y el corintio, suntuoso y magnífico. En la escultura deslumbraron Fidias y Praxiteles, y en la pintura. Parasio, Zeuxis y Apeles.

Los griegos son los fundadores de la *ciencia* y de la *filosofía:* Hipócrates crea la *Medicina;* Euclides, la *Geometría;* Arquímedes, la *Mecánica;* Eratóstenes, la *Geografía;* Hiparco, la *Astronomía.* La filosofía debe a los griegos los más grandes sistemas: Sócrates eleva la filosofía a reflexión conceptual; Demócrito funda el materialismo; Platón, el idealismo; y Aristóteles organiza el más completo sistema de las ciencias griegas.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES

a) *Importancia de la historia de Grecia en el nacimiento y desarrollo de la cultura occidental.*
b) *La evolución de la ciencia griega hasta la época del helenismo.*

[3] JUSTO SIERRA, *Manual de Historia General,* pág. 79.

II

LA EDUCACIÓN GRIEGA MÁS ANTIGUA

1. Nomenclatura. 2. Carácter de la educación en esta época. 3. Homero (siglo IX, a. de J. C.) el educador. 4. Hesíodo el poeta didáctico.

W. JAEGER, *Paideia, Los Ideales de la Cultura Griega*, I Versión española de J. Xirau, México, 1942.—E. SCHWARTZ, *La Odisea*, Münich, 1924.—G. FINSLER, *La Poesía Homérica*. 2ª ed., Colección "Labor", Barcelona.—H. WEIMER, *Historia de la Pedagogía*, Ediciones de "La Lectura", Madrid.

1. *Nomenclatura.*—El término *paideia*, que por modo admirable designa el proceso integral de la educación entre los griegos, es una palabra que comienza a usarse hasta el siglo v antes de nuestra Era.[1] El vocablo de que se servía la más antigua literatura para aludir al fenómeno de la formación humana era el sustantivo *areté*, en su acepción de fuerza y capacidad. "El vigor y la salud, son *areté* del cuerpo. Sagacidad y penetración, *areté* del espíritu".[2]

En su inicial uso, la palabra *paideia* (de pais, niño) no traspuso su origen filológico: significó la educación de los infantes. Sólo más tarde tuvo el sentido de formación cultural en general.

Paidagogía (de *pais*, niño y *ago*, conduzco) designa en sus orígenes la compañía y vigilancia del muchacho. De ahí que se llamara *paidogogos* (el conductor del niño) el esclavo encargado de guiar a los niños a la escuela.

La *paideia* designa, como fenómeno integral de la educación, el cultivo tanto del cuerpo como del alma. Comprende dos partes:

a) La *gimnástica* (de *gimnos*, desnudo). *Gimnastiké* es el conjunto de los ejercicios físicos cuyo exponente es el *péntathlon*, cinco eventos.

---

[1] W. JAEGER, *op. cit.*, pág. 21 y ss.

[2] M. HOFFMANN, *La Terminología ética en Homero, Hesíodo y los Antiguos Elegíacos e Iambógrafos*, Tubinga, 1914.

b) La música (de *moysiké techné*, arte de las musas) es el aspecto de la formación espiritual; por tanto, abraza la educación estética, moral, religiosa, etc. —Sólo mucho más tarde se da al término "música" el sentido estricto que hoy tiene.

La *orquéstica* (de *orchesis*, danza) tuvo un peculiar valor formativo: expresar la nobleza y vigor del espíritu en bellos ritmos que encantan la vista y el oído de los contempladores.

La *palestra* (del gr. *palaistra*, a su vez de *palaio*, luchar) era el lugar en donde se cultivaba el cuerpo. Los *paidotribas* (de *país*, niño, y *tribo*, ejercitar) eran los maestros de estas instituciones. Los *gimnasios* fueron originariamente establecidos para la cultura física de los adolescentes. Más tarde se incorporaron a él las enseñanzas de los filósofos; lo que dio origen al concepto moderno del vocablo.

Las *didaskaleia* son las escuelas de instrucción. Su nombre se deriva del verbo *didasco*, enseñar, instruir. La didaxis es la lección. El maestro es el *didáscalos*. El *gramatista* es el maestro que enseña la gramática, una vez que el *didáscalos* ha instruido al infante en la lectura y escritura.

Después surgió el nombre de *gramatikós* para designar al maestro de segunda enseñanza. El *gimnasiarca* era el encargado de dirigir los gimnasios.

El sentido de estos y otros términos fue evolucionando a tenor de las exigencias cuturales. La poesía de Homero constituye la inicial y más importante fuente escrita de tales vocablos.

2. *Carácter de la educación en esta época.*—Los poemas homéricos tienen una doble importancia en la historia de la educación griega: por una parte constituyen la mejor fuente para estudiar la sociedad griega más remota (*Tiempos Heroicos*, según la clásica designación); por otra, ofrecen el tesoro cultural para la formación de las ulteriores generaciones. "Homero fue el moldeador de Hellas" (Platón).

La educación en el mundo homérico tiene un carácter eminentemente práctico. En esta época, los griegos han alcanzado ya la forma de gobierno del Estado-ciudad, pero aún carecen de escuelas. Una vez que el niño abandona la nodriza, pasa a hacer compañía a los adultos, de quienes toma ejemplo y aprende.

La formación tiene propósitos guerreros en esta época de luchas incesantes. El cultivo del cuerpo es el designio más estimado de la vida. Pero las relaciones de los hombres y de las ciudades entre sí, pronto despertaron los ideales de una formación más libre e intelectual (musical). La Ilíada hace ver cómo el viejo concepto guerrero de la *areté* no satisfacía ya. Fénix, el maestro y guardián de Aquiles, recuerda a éste la norma de vida: "Para ambas cosas, para pronunciar palabras y para realizar acciones."

El dominio de la palabra significa la cultura del espíritu; la práctica de las acciones, el cultivo del cuerpo. "No en vano los griegos posteriores vieron

ya en estos versos la más vieja formulación del ideal griego de educación, en su esfuerzo para abarcar lo humano en su totalidad. Fue a menudo citado, en un período de cultura refinada y retórica, para elogiar la alegría de la acción de los tiempos heroicos y oponerla al presente, pobre en actos y rico en palabras. Pero puede también ser citado a la inversa, para demostrar la prestancia espiritual de la antigua cultura aristocrática. El dominio de la palabra significa la soberanía del espíritu. Fénix pronuncia la sentencia en la recepción de la legación de los jefes griegos por el colérico Aquiles. El poeta le opone a Odiseo, maestro de la palabra, a Ayax, el hombre de acción. Mediante este contraste pone de relieve, del modo más claro, el ideal de la más noble educación, personificado en el más noble de los héroes. Aquiles, educado por Fénix, mediador y tercer miembro de la Embajada. De ahí resulta de un modo claro que la palabra *areté*, que equivalió en su acepción originaria y tradicional a destreza guerrera, no halló obstáculo para transformarse en el concepto de la nobleza, que se forma de acuerdo con sus más altas exigencias espirituales, tal como ocurrió en la ulterior evolución de su significado." [3]

3. *Homero* (siglo IX a. de J. C.) *educador*.—Aún se discute si los dos grandes poemas: la *Ilíada* y la *Odisea*, son obras de un solo hombre: Homero, o si fueron compuestas por varios poetas. ("Cuestión homérica".)

Como quiera que sea, la figura de Homero tuvo una importancia excepcional para la cultura y educación de Grecia. La *Ilíada* es el poema nacional, la epopeya de la patria helénica. Canta las costumbres guerreras y los reñidos combates por la conquista de *Troya* o *Ilión*. En ella no sólo veían los griegos su historia, sino también su código religioso y moral, su guía en la guerra; en una palabra, representaba la "biblia del mundo heleno". Junto con Hesíodo ha plasmado Homero las divinidades de su pueblo. Los poetas posteriores, los pintores, los escultores, etc., se han inspirado en las narraciones homéricas.

La *Odisea* se compuso con posterioridad a la *Ilíada:* cuenta los viajes de Ulises (Odiseo), errando de comarca en comarca en el retorno a su reino de Itaca. Es sorprendente la cantidad de regiones geográficas que describe el poema. También es fuente de las más puras costumbres, por ejemplo, la fidelidad de Penélope, esposa de Ulises.

Se ha dicho con razón [4] que el mundo homérico es un mundo hondamente cultivado, tal vez el más alto exponente de una *civilización sin libros*. Valentía, prudencia, lealtad, hospitalidad, castidad, etc., son virtudes practica-

[3] W. JAEGER, *Paideia*, pág. 25.

[4] Cfr. TH. DAVIDSON. *La Educación del Pueblo Griego*. Ediciones de "La Lectura". Madrid.

das por ellos, que han sido admiradas más tarde por todos los griegos. Hasta la elocuencia y la genealogía eran extraídas de los poemas homéricos. Todavía en la época alejandrina (siglos IV-I) tuvieron medular importancia las obras de Homero: constituyen la piedra de toque para fundar la filología, la gramática y la crítica literaria.

Los poemas homéricos hablan de lo que era la educación en aquellos tiempos y lugares. Al referirse a los héroes, no se olvidan de subrayar los rasgos más salientes de su formación y de sus maestros. El centauro Quirón, primer maestro de Aquiles, instruye a éste en la música y en la caza. Fénix, su segundo maestro, le inculca la sabiduría y las virtudes heroicas de la época "Debes decir cuanto deba ser dicho y hacer cuanto deba ser hecho."

Telémaco, el hijo de Ulises, es educado por Mentor. Éste hace de Telémaco, endeble y distraído, un hombre lleno de vigor, valeroso y circunspecto. Así se va transformando la valentía en una virtud al servicio del honor. Fenelón, en su celebrada novela *Aventuras de Telémaco*, hizo de Mentor el tipo humano de preceptor, maestro, guía y consejero.

La práctica de la educación en el mundo homérico reposa en el ejemplo (la *educación por el ejemplo*). La conducta de los dioses y de los héroes ofrece el modelo de la vida. Es caballeresco el ideal educativo en Homero.

4. *Hesíodo poeta didáctico.*—Menos importante, pero de innegable trascendencia, fue también la poesía de Hesíodo (siglo VIII a. de J. C.), en la educación del pueblo griego. En sus poemas *Los Trabajos y los Días* y la *Teogonía* instruye a sus conciudadanos en la vida agrícola, moral y religiosa.

Hesíodo proclama la importancia y dignidad del trabajo humano. El heroísmo no sólo tiene lugar en las luchas guerreras. El agricultor, asimismo, lucha con la dura tierra, por manera heroica, para obtener el sustento de los hombres. *Los Trabajos y los Días* es un poema didáctico-moral que consta de una exhortación al trabajo, de un tratado de agricultura, de consejos a los navegantes, de preceptos morales y religiosos y de un calendario de los días felices y de los días nefastos. "El Trabajo, dice Hesíodo, es el camino para lograr la virtud." Así, frente a la concepción homérica de la educación caballeresca, Hesíodo exalta el trabajo como fin esencial de la pedagogía.

En su *Teogonía* refiere el poeta las concepciones cosmológicas y las luchas entre los dioses nuevos y antiguos, con una clara intención: inducir a los hombres a una vida virtuosa.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES

a) *Los grandes ideales educativos expresados en la Iliada.*
b) *Breve bibliografía de Hesíodo.*

III

ESPARTA Y EL ESTATISMO PEDAGÓGICO-MILITAR

1. Licurgo legislador y político de la educación. 2. La educación por el Estado. 3. Predominio de la gimnástica. 4. La educación de las mujeres. 5. La virtud espartana.

W. KNAUTH, *La Educación en Esparta a la Luz de la Etnografía*, en *Zeitschrift fiir Geschichte der Erziehung und des Unterrichts*, págs. 151-185.—A. BAUDRILLART, *La Educación en Grecia*, París, 1920.—C. O. BUNGE, *Evolución de la Educación*, Madrid, 1903.—T. DAVIDSON, *La Educación del pueblo griego*. Madrid. 1914.—P. EXARCHOPULOS, *La Educación Ateniense y Espartana en los siglos* V y VI, 1909.

1. *Licurgo*[1] *legislador y político de la educación.*—En el siglo IX, a. de J. C., Licurgo organiza el Estado y la educación en Esparta. Con gran acierto percibe la importancia del Estado en las tareas de la educación: hace del poder político-militar el centro de gravedad de la convivencia humana.

Aristóteles en su "Política" ha exagerado un poco el militarismo espartano, pero es indudable que las leyes de Licurgo propendían a una aristocracia racial y vieron de asegurar a la ciudad sus conquistas, imponiendo a los ciudadanos la vida militar.

No cabe duda que la Constitución política concebida por Licurgo tuvo salientes rasgos socialistas. Plutarco, con simpatía bastante por el gran estadista, exalta el fondo moral de su obra. "El golpe maestro de este gran Legislador, con el cual venció el lujo y el afán de riquezas, fue el mandato de que comieran todos en común, del mismo pan, de la misma carne y de la clase que fuese especificada y no viviesen en sus casas, reposando sobre camas costosas, deliberando con los comerciantes y cocineros y quedando en sus manos, en la

[1] *Para algunos historiadores* (Cfr. K. M. T. CHRIMES, *Ancient Sparta*). LICURGO no fue un personae. El nombre sólo significa la personificación de una política legisladora que culmina en el siglo VII.

inercia y la molicie como grandes brutos, y arruinando, no solamente su espíritu, sino también sus fuerzas, los cuales, debilitados por la indolencia y los excesos, necesitarían largos sueños, baños calientes, poco trabajo, y, en una palabra, muchos cuidados y asistencia como si estuviesen continuamente enfermos." [2]

Como político de la educación, Licurgo plasma un ideal pedagógico: *formar ciudadanos respetuosos con los dioses, patriotas, bravos y fuertes, por el Estado y para el Estado.*

2. *La educación por el Estado.*—En efecto, todo espartano pertenecía al Estado, el que lo educaba en un sistema de escuelas públicas. Una vez dado a luz un niño, se observaba su constitución física. Si era débil o deforme, se le arrojaba en los abismos de los Montes Taigueta. Hubo ya en Esparta una incipiente *política eugenésica.* Existieron leyes que prohibían contraer matrimonio a edad avanzada, a fin de que los niños siempre nacieran sanos y robustos. Hasta la edad de 7 años, la educación del niño estaba confiada a la madre. En el seno familiar se procuraba preservarle del miedo y la poltronería. Austeridad y dureza eran los medios recomendables para fortificar a la niñez.

A partir de los 7 años, se inicia la educación pública, obligatoria para todos e impartida en establecimientos comunes de tipo militar. Jóvenes de 20 a 30 años, dirigidos a su vez por un instructor, aleccionaban a los niños.

La cultura física tenía por objeto procurar la resistencia corporal. En las fiestas de Diana se practicaba un concurso de resistencia a los golpes. La carrera, el salto, la lucha y el lanzamiento del disco eran los ejercicios gimnásticos de los niños; los adolescentes se ejercitaban en el arte de las armas. La *orquéstica* fue cultivada con entusiasmo entre los espartanos; culminaba con la danza guerrera.

La cultura musical (del espíritu) fue menos estimada. La escritura y la lectura fueron enseñadas en extensión limitada. Niños y jóvenes aprendían a tocar la cítara y a cantar. Los ritmos dóricos eran viriles. El poeta Tirteo con sus himnos marciales era el autor preferido.

La formación específicamente moral, no fue nunca descuidada. El respeto a los ancianos, la obediencia, el sentimiento del honor, fueron virtudes comunes de los espartanos. El lenguaje de esta sabiduría práctica se expresaba en frases cortas, concisas, *lacónicas.*

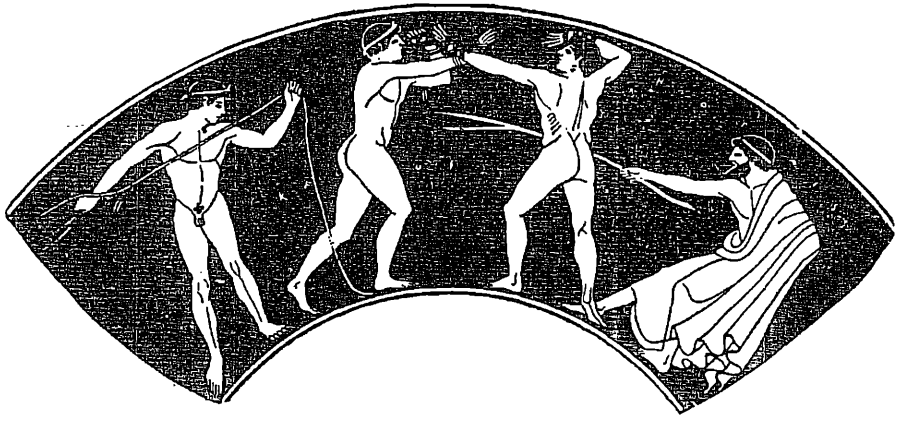
A los 12 años de edad, el niño debía usar la vestimenta propia de la virilidad. Desde entonces la educación adquiría un acentuadísimo carácter militar. De los 18 a los 20 años los jóvenes quedaban agrupados en los *kruptoi* o conjuntos de muchachos encargados de la vigilancia policíaca de la ciudad. Para cumplir esta tarea vivían en los alrededores de la urbe y cuidaban

[2] *Vidas Paralelas. Licurgo, versión española,* 1940.

asimismo de que los ilotas ejecutaran los trabajos materiales de los servicios públicos.

De los 20 a los 30 años, residían los jóvenes en academias militares. Al terminar este período de su educación, eran considerados ciudadanos completos.

3. *Predominio de la gimnástica.*—Por cuanto se ha dicho, es patente que en la educación espartana predominó la *gimnástica* sobre la formación musical; pero esto no debe exagerarse al grado de considerar a la ciudad como un campamento militar, y refractaria a la cultura del espíritu. "Aun en lo que respecta al arte y a la música no se opone la antigua Esparta a la vida alegre del resto de las ciudades griegas con el gesto de adusto rigor que fue considerado ulteriormente como lo esencial de la vida espartana. Las excavaciones han revelado la existencia de una arquitectura activa y animada, fuertemente influida por los modelos de la Grecia oriental. Esto coincide con la introducción de la elegía jónica por Tirteo. Al mismo tiempo, fue llamado el gran músico Terpandro de Lesbos, el inventor de la cítara de siete cuerdas, para dirigir el coro de las fiestas religiosas y organizarlo de acuerdo con el sentido de sus innovaciones. La Esparta de los tiempos posteriores adoptó rígidamente los módulos de Terpandro y consideró toda ulterior innovación como una revolución contra el Estado. Pero esta misma rigidez muestra hasta qué punto la antigua Esparta consideró la educación musical como algo esencial para la formación del *éthos humano* en su totalidad. Fácil es imaginar el influjo de esta fuerza artística en una época en que pudo desarrollarse con la plenitud de su vitalidad originaria".[3]



Paidotriba aleccionando.

[3] W. JAEGER, *Paideia*, pág. 115.

Por otra parte, la gimnástica constituyó una fecunda fuente de vida social. Desde la época juvenil, la caza, la equitación colectiva y el juego de pelota *(episkiros)* se enseñaban y practicaban, fortaleciendo así el llamado espíritu de cooperación.

En Esparta no sólo la emulación fue medio educativo muy recomendable; inclusive la rivalidad entre los jóvenes era fomentada a manera de recursos para triunfar en los eventos más diversos. La delación no era, en general, censurada.

4. *La educación de las mujeres.*—El sistema obligatorio de enseñanza se hacía extensivo a la educación de las mujeres, a las que se les asignaba, entre otros fines, el de dar a luz niños sanos y útiles al Estado. En sitios adecuados se ejercitaban las niñas y muchachas en el salto, la carrera, el lanzamiento del disco. Pero la danza era la más preciada actividad entre ellas. Su vestido, que nunca bajaba de la rodilla, era muy propicio para toda suerte de movimientos. En algunas festividades aparecían desnudas las doncellas. Tal desnudez no significó nada lesivo para la disciplina, sino que, convertida en una inocente costumbre, despertó la emulación en el cuidado de la salud y belleza del cuerpo, y dio al sexo femenino la halagadora convicción de que tenía el mismo derecho a participar de la gloria y del valor que el sexo masculino.[4]

Este adiestramiento corporal producía benéficos resultados: las mujeres espartanas llegaron a ser grandemente admiradas por su vigor y belleza. La disciplina, por su parte, fomentaba en ellas los sentimientos de honor y valentía. Las madres espartanas no se inmutaban al oir que sus hijos habían sucumbido en la batalla, a condición de que hubiesen caído de cara al enemigo.

5. *La virtud espartana.*—La educación entre los espartanos fue transformándose al correr del tiempo. Las ventajas y deficiencias de su sistema público de enseñanza comenzaron a ser objeto de reflexión de los filósofos, iniciando con ello una rudimentaria teoría pedagógica, que, de rechazo, influyó en la práctica educativa posterior. Pero hubo una constante en dicha evolución: lo que se llama la *virtud espartana.* Es ésta el amor a la patria llevado al grado del heroísmo. El espartano ponía de manifiesto esta noble meta cuando daba su vida en defensa de su *polis.* Ella fue la que exaltó, sin género de duda, la fe cívica de los combatientes de Maratón y Salamina.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Lectura y comentario de la parte consagrada a Licurgo en las "Vidas Paralelas", de Plutarco.*

b) *Estudio monográfico sobre la educación de las mujeres en Esparta.*

---

[4] PLUTARCO, *op. cit.*

IV

PITÁGORAS Y LA EDUCACIÓN ARMÓNICA

1. La filosofía griega en el siglo VI. 2. El pitagorismo. 3. Pitágoras como educador. 4. Pitágoras como teórico de la educación.

W. WINDELBAND, *Historia general de la Filosofía*. Bs. As. 1960.—T. DAVIDSON, *Aristóteles y los Ideales de la Educación Antigua*, Nueva York, 1911.—*Nouv. Dictionaire de Pédagogie*, art. *Pitagorismo*, París, 1920.—O. WILLMANN, *Sabiduría Pitagórica de la Educación*, Friburgo, 1922.

1. *La filosofía griega en el siglo* VI.—Oriente se elevó ya a la educación intencionada; percibió y destacó en sus variadas culturas las ventajas que trae consigo educar a las generaciones jóvenes; pero estuvo muy lejos de crear la ciencia de la educación, o sea la reflexión metódica sobre los hechos y fines educativos.

Descubrimiento tal es obra de filósofos griegos. Pitágoras (o el "Círculo Pitagórico") da el primer impulso para ello. Éste es su significativo rendimiento en la historia general de la educación.[1]

La pedagogía pitagórica no es un hecho aislado en esta época, se halla en relación inseparable con los orígenes de la filosofía y ciencia griegas. Nos encontramos en el siglo VI antes de Jesucristo. Por una natural evolución de las ideas, surgen pensadores que tratan de dar un fundamento racional a los orígenes del mundo, que hasta entonces había sido concebido mitológicamente. Ahí donde la teogonía revestía al mundo con el ropaje de una tradición fa-

[1] La *Liga Pitagórica* aparece hacia fines del siglo VI en las ciudades de la Magna Grecia, con el carácter de una comunidad político-religiosa. Su fundador fue Pitágoras de Samos, nacido en 570. Después de largos viajes (posiblemente hasta visitó Egipto) trató, en la Ciudad de Crotona, de llevar a cabo una reforma religiosa, cuyo objetivo debía ser la purificación de la vida. De las relaciones esotéricas de la Liga nos dan noticia narraciones posteriores, poco dignas de creerse.

bulosa, pregunta ahora la ciencia por el fundamento permanente de todas sus transformaciones y circunscribe el problema en torno del concepto de la materia cósmica, a saber. la sustancia que experimenta las mutaciones, de la que se originan todas las cosas singulares y en la que ellas vuelven a transformarse.

¿De dónde provienen las cosas? ¿Por qué principio cambian los seres? ¿Existe una materia original, una sustancia cósmica, de donde se generan los objetos existentes? La filosofía llama a este tema el *problema cosmológico* (de *cosmos*, mundo), en virtud de que busca el principio y ley del universo.

Quizás influido aún por el mito oceánico (*Okéanos*, padre del mundo). Thales de Mileto ve en el agua (lo húmedo) la materia primordial del Universo; Anaxímenes, en el aire; Anaximandro en una sustancia indeterminada.

Por su parte, Heráclito hace notar que todas las cosas se hallan en perenne cambio, en *constante devenir;* que lo permanente sólo es engaño de nuestros sentidos. Contra esta convicción se levantan los filósofos de Elea (Jenófanes y Parménides), quienes afirman que cambio y transformación es propio del engañoso mundo de los sentidos; que el verdadero ser es *invariable* y *eterno.*

Otros pensadores aportan soluciones conciliadoras. Empédocles admite cuatro elementos, a saber: agua, aire, tierra y fuego, los cuales producen la diversidad de las cosas, gracias al amor y odio que los pone en movimiento.

Los atomistas Leucipo y Demócrito distinguen ya las nociones de fuerza y materia. Ven en los átomos los últimos elementos de las cosas, y en una ciega necesidad, la causa que los determina.

Anaxágoras también admite una diversidad de elementos para explicar el mundo. Los llama *homeomerias;* pero, a diferencia de los atomistas, supone que el primer impulso que determinó la reunión de estas partículas para engendrar las cosas singulares no fue una causa ciega, sino un acto de la razón divina *(nous).*

2. *El pitagorismo.*—Los pitagóricos toman una posición original en este problema, debido a su orientación matemática. No sólo advierten que las relaciones generales de las figuras geométricas se determinan numéricamente; también captan con claridad que los fenómenos del mundo corporal son susceptibles de semejante determinación. Sus investigaciones teoréticas de la música les habían enseñado que el bello sonido reposa en sencillas relaciones numéricas de la longitud de la cuerda (octava, tercera, cuarta, etc.), y su conocimiento de la astronomía, les llevó a la convicción de que la imperante armonía en los movimientos de los cuerpos celestes (a semejanza de la de la música), se funda en un orden, según el cual las diversas esferas del Universo giran en torno de un punto común, a distancias fijas y numéricamente determinables. Tal vez todas estas ideas dieron lugar al pensamiento de que el *ser permanente* que buscaba la teoría filosófica, se encuentra en los *números.*

Frente a las cosas cambiantes de la experiencia, poseen los conceptos matemáticos el carácter de validez intemporal: son eternos, increados, imperecederos, invariables e inmóviles; y así como satisfacen al postulado eleáctico del ser, expresan, por otra parte, las relaciones fijas y aquel orden rítmico que había pedido Heráclito. De este modo encontraron los pitagóricos la esencia permanente del mundo en los principios matemáticos: una *solución del problema más abstracta que la milésica, más intuitiva que la eleática, más clara que la heraclitiana y más compleja y aguda que aquellas que daban las otras soluciones conciliadoras de la época.* [2]

De esta suerte los pitagóricos tratan de descubrir el orden permanente que rige el mundo entero, al igual que los filósofos anteriores, pero dan un paso más, cuando llevan su mirada inquisitiva a los dominios de la cultura y de la educación. Así como en el cosmos físico prevalece una permanente ley, de parecida manera las *relaciones humanas y la educación deben estar reguladas armónicamente.*

3. *Pitágoras como educador.*—Una doble influencia ejerce Pitágoras en el dominio de la educación: es un educador práctico al par que un teórico de la pedagogía.

Como educador, supera el reducido contenido de la educación dórica, enriqueciéndolo con nuevas enseñanzas e inéditos fines. Desde luego introduce con la *matemática* un nuevo elemento en la educación griega. Se debe a Pitágoras la tabla de multiplicar, la regla de tres, el teorema del cuadrado de la hipotenusa. A estos conocimientos se vincularon los primeros fundamentos de la acústica y el conocimiento de los tiempos de los movimientos de las estrellas. Desde entonces se ha reconocido el gran valor formativo de las matemáticas.

La *religión*, con la idea de la trasmigración de las almas, y la *música*, tan caras al círculo pitagórico, fueron puestas al servicio de nobles ideales: dominar las pasiones y elevar el espíritu.

El programa de estudios en la escuela pitagórica comprende también la *geografía* y la *medicina*. Como es sabido, esta última se encontraba en relación de dependencia con la religión.

El método de enseñanza de la pedagogía pitagórica fue dogmático. Las frases del maestro eran consideradas siempre como verdaderas (de ahí la expresión "magister dixit", para subrayar la autoridad científica, que es ocioso discutir).

Asimismo se practicó una especie de selección de los alumnos. El discípulo admitido participaba en la enseñanza, durante cinco años, de modo pasivo; sólo le era permitido escuchar y fijar en la memoria las enseñanzas. Una

[2] W. WINDELBAND, *La Filosofía de los Griegos*, pág. 112.

vez concluido este período de enseñanza *exotérica* (exterior, pública), pasaba el alumno a formar parte de los *matemáticos*, esto es, de los discípulos aventajados. Aquí la instrucción era *esotérica* (interior, privada), y aunque el alumno tenía el derecho de dialogar, la autoridad del maestro decidía en última instancia. Un "dixit" (él lo ha dicho) ponía fin a toda discusión.

4. *Pitágoras como teórico de la educación.*—Se cree que Pitágoras escribió un tratado sobre educación, que se ha perdido. Por ello, sólo a base de referencias posteriores (doxografía pitagórica) pueden dibujarse las grandes líneas de su doctrina.

La idea medular de su sistema es el concepto de *armonía*. Pretende realizar en la vida humana el orden que ve en el Universo. Busca la armonía de cuerpo y alma, de padres e hijos, de familia y Estado, de Estados entre sí. Admite las tendencias nocivas innatas del hombre, pero encuentra el remedio de ellas en la educación. Por lo que mira al proceso de ésta, recomienda que la instrucción sea gradual y diversificada, según las aptitudes de los alumnos.

Pero, sin género de duda, el acierto más grande de su doctrina, fue el haber percibido el nexo radical de la pedagogía con la política y la cultura general de un pueblo. "En la medida en que, desde el Renacimiento se consideró el desarrollo del individuo como fin en sí —lo que surge cada vez más claramente desde la decadencia de las repúblicas italianas— la misión de la educación del individuo fue separada de la del Estado; nació la ilusión de que hay conceptos psicológicos y pedadógicos, independientes del ideal de vida y de las leyes de la nación, para desarrollar el individuo a una llamada humanidad. En oposición a esto, se halla el camino iniciado desde Pitágoras por los griegos como único a seguir: el sistema de enseñanza de una nación tiene que ser derivado como una totalidad de las condiciones vitales y del ideal de vida de la propia nación" (Dilthey).

La Liga Pitagórica tuvo un éxito innegable en la Antigüedad: proveía de magistrados a importantes ciudades de Italia y Grecia. Los miembros de la Liga se ocupaban de temas educativos y eran ardientes partidarios del estatismo pedagógico, a saber: de la idea que ve en el Estado, el poder supremo para orientar la educación. Platón participa en no poca medida de la pedagogía pitagórica, y Aristóteles y la pedagogía posterior no desconocieron la importancia del pitagorismo.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *La doxografía pitagórica: señalar los autores clásicos que han expuesto o glosado la doctrina de Pitágoras.*
b) *Breve monografía acerca de la escuela pitagórica.*

V

ATENAS Y EL ESTADO DE CULTURA

1. El Estado de cultura en Atenas. 2. La educación elemental. 3. El gimnasio y la incipiente formación secundaria. 4. La efebia. 5. La Kalokagathia.

T. GIRARD, *La Educación Ateniense en los siglos* V y IV, París, 1889.—W. SPEIGEL, *La Importancia de la Música en la Educación Griega de la Antigüedad Clásica*. 1910.—E. DRERUP, *Educación y Enseñanza en Grecia*. Eichstaelt, 1918.—E. ZIEBARTH, *La Escuela Griega*, Leipzig, 1909.—H. G. GOOD, *A history of Western Education*, N. Y. 1950.

1. *El Estado de cultura en Atenas.*—Atenas fue una ciudad inclinada al comercio, la industria, la marina, las letras y las artes. Su gobierno, en un principio monárquico (su último rey fue Codro), adquirió más tarde la forma popular. Todavía en la época del gran legislador Solón (638-559) a. de J. C.), y del tirano Pisístrato, el régimen político tiene mucho de oligarquía. Es hasta Clístenes (507) cuando irrumpe la democracia a base de la organización política del *demos* (una especie de municipio).

Que la educación de un pueblo se encuentra determinada por la vida nacional, se confirma una vez más en Atenas. Al paso que en Esparta se puso el acento de la educación, en consonancia con los fines del Estado, en la gimnástica al servicio de la guerra, en Atenas surgió muy pronto el ideal de la formación completa del hombre: se colocaron en el mismo nivel la educación física y la educación intelectual.

Dos circunstancias íntimamente vinculadas determinaron tan notable cambio. De un lado, la nueva manera de comprender la estructura y fines del Estado. En Atenas se ve en el Estado un medio de asegurar la libertad personal, creando las condiciones ventajosas para su educación. Solón considera la instrucción de la juventud como una misión esencial del Estado, pero no se coacciona al individuo en esta empresa; se quiere que por propia convicción las clases sociales hagan suya la tarea de la formación de las generaciones.

De ahí que, a pesar de verse en el Estado el titular de la vida ciudadana, nunca se cayó en el monopolio de la educación. Los padres tenían la obligación de que sus hijos se prepararan eficazmente para la vida, pero dentro de un ambiente de libertad. Se trata de un *Estado de cultura*, de una organización política atenta siempre al desenvolvimiento armónico de la personalidad. Incluso la tiranía de Pisístrato nunca perdió de vista la noble tarea de cultivar al pueblo. (La historia y la sociología se han encargado de hacer justicia a este personaje llamando a su época "la política de cultura de los tiranos", que Pisístrato concibió y propagó en su tiempo.) De otra parte, la propia vocación cultural de Atenas, tan permeable a la revolución de la ciencia y la filosofía acaecida en el siglo VI, y que de modo tan natural elevó el nivel intelectual de sus conciudadanos, convirtiéndola en el centro de la cultura helena, "la escuela de toda Grecia", como dijo Tucídides. Desde entonces fue cobrando fama lo que más tarde llamóse *el aticismo*, esto es, el gusto exquisito y equilibrado en todas las actividades humanas.

2. *La educación elemental.*—En buena proporción la educación ateniense respondió y promovió la cultura ciudadana. He aquí su desarrollo normal:

Durante los primeros 6 años, los niños permanecen en el seno del hogar. Ya en esta etapa de su vida disfruta el educando de prudente libertad. Con natural tacto advirtieron los atenienses la importancia excepcional del juego en la formación humana, al grado que la educación intelectual se desenvolvía en un ambiente de grata complacencia: la *educación por el juego*. El juego tiene en la educación de todos los pueblos una significación muy grande y no reconocida siempre. Esta significación del juego ha sido expuesta del modo más profundo por Schiller: "El hombre es sólo todo el hombre cuando juega." Pues en el juego la existencia del momento no tiene fin alguno fuera de sí misma. La vida de los sentimientos se satisface en imágenes y situaciones que se producen solamente por esta satisfacción misma. Así es el juego el hermano de la sociabilidad, y ambos crean el arte. Juan Pablo Richter dice: "El juego es la primera poesía del hombre". El juego tuvo entre los griegos extensión y significado como en ningún otro pueblo. Entre ellos no servía sólo para el cultivo del cuerpo; sus dioses también gustaban del juego. Los favoritos del muchacho en el libro heroico de Homero habían gozado con el juego. Sus antecesores fallecidos disfrutaban en el Liceo, según su representación, con el juego. Los niños de los griegos jugaban como los actuales con el trompo, la cuerda y la pelota. Se servían del columpio y de los zancos. Gransberger hace una exposición agradable y básica de estos juegos. Distingue los que nacen del puro goce infantil de aquellos otros que suponen y promueven la educación física intencionada. Éstos constituyen la transición a los ejercicios. [1]

[1] Cfr. G. DILTHEY, *op. cit.*, pág. 35 y ss.

A la edad de 7 años, eran confiados los niños a un pedagogo, que los acompañaba de continuo y los conducía a la escuela *(didascaleia)*. A menudo el pedagogo era un esclavo cultivado, que estaba pendiente de las buenas costumbres y de los progresos intelectuales del infante.

El pequeño dividía su tiempo entre la *palestra* y la *didascaleia*. En la primera se cultivaba su cuerpo. El *paidotriba* le enseñaba los ejercicios y el *sofronista* vigilaba la conducta moral. Ante todo se practicaba el evento del *pentathlon:* salto, carrera, lanzamiento del disco, lanzamiento de la jabalina y el pugilato. La práctica gimnástica se iniciaba con movimientos de brazos y piernas, salto, etc.

La *didascaleia* era la escuela de gramática (*gramatiké* significa el conocimiento de las letras, *grammata*). El maestro de la escuela es el *grammatista,* quien enseña a leer y escribir, e instruye en los rudimentos del cálculo. El procedimiento del aprendizaje era mecánico. La lectura se enseñaba por apelación y silabeo: letras, sonidos, sílabas, palabras. El alfabeto se escribía con el estilo, sobre tablillas recubiertas de cera. El maestro escribía en la parte superior de las tablillas y el alumno copiaba y dibujaba. Para la enseñanza del cálculo se servían de un ábaco, cuyas bolas tenían diversos valores. También se practicaba el cómputo con los dedos. Los cinco dedos y sus flexiones expresaban diversos números.

En el segundo grado de la escuela elemental se aprendían las fábulas de Esopo (650-560 a. de J. C.), extractos de Homero y Hesíodo, de Tognis y Solón, etc. Al través de los poetas, el joven ateniense estudiaba la religión, la historia, la geografía y las nociones de ciencia natural; todo mediante un *arte mnemotécnico.*

Las escuelas elementales, en los tiempos más antiguos, se hallaban establecidas en tiendas; era frecuente también encontrarlas en las plazas públicas y en los recodos de las calles, como las describe Teofrasto en sus "Caracteres". Los maestros estaban muy mal retribuidos. Una maldición común era ver al ofendido en el infierno o como maestro de escuela.

3. *El gimnasio y la incipiente formación secundaria.*—La educación elemental concluía generalmente a los 13 años. Los hijos de las clases sociales inferiores abandonaban la escuela para consagrarse, según el estatuto de Solón, a la agricultura o al aprendizaje de una profesión manual; los ricos proseguían una rudimentaria formación secundaria.

En este grado de la instrucción, el Estado intervenía más directamente. Dictaba prescripciones escolares, como el número de alumnos que debían ser admitidos, las horas de enseñanza, etc. El arconte Euclides hizo obligatorio el uso del alfabeto jónico. La gran revolución científica de fines del siglo VI y principios del V promovió, y con mucho, la educación secundaria. Se enriqueció el programa de estudios con elementos de astronomía y matemática aplica-

da. A Thales de Mileto se debe haber introducido la enseñanza de la geometría. A Pitágoras, la ciencia de los números.

Se intensifica el estudio de la música, bajo la dirección del *citarista*. Esta enseñanza abarca todavía el ritmo poético, el canto, y el manejo de instrumentos musicales como la lira y la cítara. "Entre los griegos, el arte musical era considerado como parte esencial de la instrucción, y no sólo como un medio de agradable solaz para las horas de descanso; más bien se le orientaba para que colaborase en la educación ético-religiosa de los griegos. Una música sin palabras, un simple juego con sonidos, fue una etapa que se alcanzó más tarde, cuando —como se infiere de las elegías— solamente se buscaba un cosquilleo en los oídos y se causaba una excitación sentimental, imprecisa y confusa".

"La asociación de la música con la gimnasia dio lugar a la danza u *orquéstica*. Consistía ésta en movimientos rítmicos de todo el cuerpo, especialmente del busto y de los brazos, correspondiendo así al concepto de la danza moderna. La orquéstica debía suscitar la gracia y la finura de ademanes y movimientos. Las danzas eran principalmente ejecutadas para dar mayor brillantez a las fiestas religiosas." [2]

A los 15 años el joven frecuentaba ya el *gimnasio*. Aquí, como en la *palestra*, continuaba el cultivo de su cuerpo. Con el tiempo, empero, se implantó además la ejecución de obras musicales, declamación de poemas, discursos, conferencias. Y más tarde, con los filósofos y sofistas, se hizo permanente tal género de estudios, originándose el sentido moderno de estos establecimientos como centros de segunda enseñanza.

El Estado intervenía en la organización y dirección de los gimnasios. Un *gimnasiarca*, elegido cada año, tenía en ellos la autoridad suprema. Andando el tiempo, junto a la pista destinada a los ejercicios físicos, tuvo el gimnasio, biblioteca, jardín y salas de estudio.

4. *La efebia*.—El joven ateniense pasaba a formar parte de los *efebos*, a la edad de 18 años. Para ello se le inscribía en el registro ático de los ciudadanos, en su respectivo *demos*. Desde entonces era jurídicamente independiente, bien que la plenitud de sus derechos cívicos era adquirida sólo hasta los 20 años. La *efebia* era la escuela de la guerra. "Armados de punta en blanco, los 'efebos' prestaban juramento militar y cívico en un templo de Atenas, al pie de la Acrópolis: a continuación solían ser presentados al pueblo en el teatro durante las fiestas de Dionysios, antes de la representación de las tragedias."

Por cuanto a su cultura física, además del *pentathlon*, practicaban el *pancration* (una lucha libre y violenta); más tarde, la lucha con armas pesadas *(hoplomaquia)*, el manejo del arco y la equitación. "Sabemos también que

[2] A. MESSER, *Historia de la Pedagogía*, pág. 25.

los efebos realizaban marchas gimnásticas, servicio de guardia en las fronteras del Atica y paradas ante los estrategas (caudillos supremos del ejército). Formaban, así, un ejército permanente al que pertenecían por espacio de dos años. En la ciudad practicaban una especie de servicio policíaco, especialmente en las grandes asambleas. También aprendían a gobernar las embarcaciones, ponerlas a flote y trasladarlas a tierra. Finalmente, tomaban parte muy activa en las fiestas (recuérdense las hermosas figuras de efebos a caballo que están reproducidas en la cabalgata del friso del Partenón). También contribuían al mayor ornato de la fiesta los campeonatos entre los efebos. Cítanse con frecuencia concursos de remo, e igualmente carreras con antorchas..." (A. Messer.)

Tocante a la educación intelectual, la *efebia* no rebasa el programa de estudios de la formación secundaria. Un grado superior de la enseñanza aparece hasta la siguiente época, con el movimiento cultural de los sofistas y Sócrates.

A diferencia de Esparta, no atendió Atenas a la *educación escolar de la mujer*. Recluidas en el gineceo, las muchachas esperaban al futuro marido que el padre elegía aprendiendo a cantar, a cocinar, a coser y otras artes hogareñas. Sólo las jóvenes de clase distinguida aprendían a leer y escribir.

5. *La Kalokagathia.*—La educación en Atenas experimenta cambios importantes tras las Guerras Pérsicas (479-415), ello es, durante el Siglo de Pericles: mudanza que afecta tanto a la organización como a los fines de la enseñanza.

La más antigua educación ateniense puso su meta en la habilidad deportiva y en la formación moral del ciudadano. Lo bello y lo bueno, en unidad equilibrada, fueron sus valores por excelencia. Al correr del tiempo, como ya se dijo, se introduce en la educación, a manera de ingrediente esencial, el cultivo de la filosofía (que en aquel entonces significó todo contenido de saber). De esta suerte, la educación intelectual, musical, llegó a ser algo más que educación estética. El nuevo contenido de la educación es el ideal de la *Kalokagathia*. No basta poseer un cuerpo bello y llevar una conducta moral para llegar a la *Kalokagathia;* para ello se requiere además alcanzar la *sabiduría*.

En la integración de este nuevo ideal educativo, tuvo parte importante la influencia de los poetas (Teognis, Píndoro...) y de los comediógrafos (Esquilo, Sófocles, Eurípides). De esta suerte poesía y dramática confirmaron su función decisiva como fuerza formadora.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Rasgos más salientes del "despotismo" ilustrado de Pisístrato.*
b) *El Estado de cultura: su concepto y evolución en Grecia.*

VI

EL ILUMINISMO GRIEGO CÓMO HECHO PEDAGÓGICO (450-400). LOS SOFISTAS Y SÓCRATES

1. Las nuevas relaciones sociales. 2. La sofística como fenómeno pedagógico. 3. Protágoras y Gorgias como pedagogos. 4. La polimatía. Pródico e Hipias. 5. Sócrates y el origen de la pedagogía filosófica.

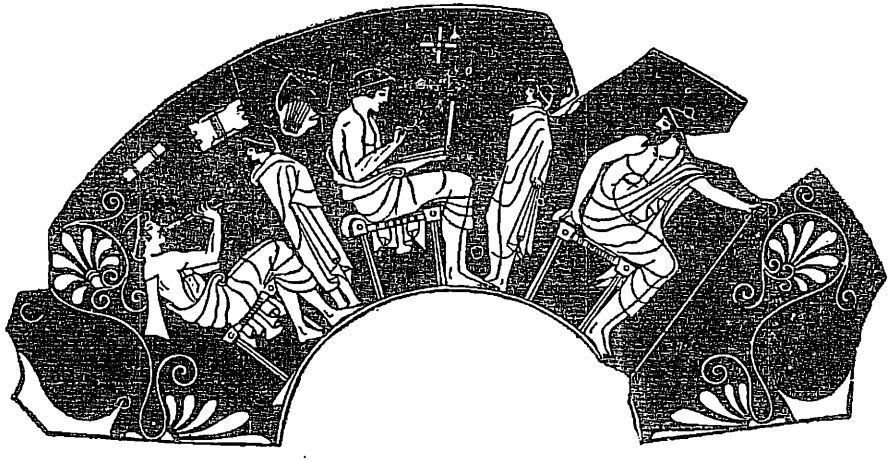
K. VORLAENDER, *Historia de la Filosofía*, versión española de J. V. Viqueira, Tomo I, Madrid.—P. MONROE, *Historia de la Pedagogía*, Tomo I: Edad Antigua, versión española de M. DE MAEZTU, Ediciones de "La Lectura".—A. BUSSE, *Sócrates*. De la colección "Los Grandes Educadores", vol. VII, Berlín, 1914.—H. GOEDLEY, *Sócrates y la Sociedad Ateniense en su Época*, N. Y. 1896.

1. *Las nuevas relaciones sociales.*—La evolución subsecuente de la educación griega está determinada por un profundo cambio en las relaciones sociales. Debido al auge político que trajeron consigo las Guerras Médicas, la actividad científica experimenta profundas mudanzas. Las escuelas de filosofía nacidas en el siglo VI, y que habían promovido ya un tipo de educación secundaria, proseguían su amplia difusión: los poetas (Eurípides, 486-407; Epicarno, 540-450) llevan a sus obras ideas científicas, y ya se dijo la importancia que tuvo la poesía en la formación del pueblo griego.

Por su parte, la medicina y otras actividades que habían sido un mero arte, van acogiendo poco a poco teorías y doctrinas, originándose así las naturales relaciones entre ciencia y técnica.

A todo esto hay que agregar que el pueblo griego, por decisivos acontecimientos internos y externos, llegaba a la madurez de su vida; perdía la fe en lo tradicional y comenzaba a descubrir el valor de la ciencia para la actividad práctica. Exigía de la ciencia, que hasta entonces había sido el apacible juego del saber por el saber mismo, la solución de los problemas que lo agitaban: reclamaba de ella consejo y remedio para vencer la duda que amenazó destruir el apogeo creciente de su propia cultura. Y mientras que en la febril

competencia de fuerzas espirituales que traía consigo esta extraordinaria época de la historia universal, se abrió paso por doquier la opinión de que el sabio es el más solicitado y el que tiene mayor éxito en la vida; mientras que, en todas las esferas de la actividad práctica, triunfaba en lugar de la vieja costumbre, el fecundo descubrimiento de la propia reflexión y del propio juicio —se despierta en la masa del pueblo un impulso incontenible de apropiarse los frutos de la ciencia—. Sobre todo, la tradición familiar, la costumbre y las cualidades personales del carácter y de la honestidad ya no fueron suficientes para alcanzar la posición política ambicionada. Lo heterogéneo y difícil de los problemas, así como el conocimiento de los hombres con los que y sobre los que era necesario actuar, hacían *imprescindible una preparación teórica para la carrera política.* En ningún sitio fue tan poderoso este movimiento como en Atenas, la capital de Grecia en aquel entonces. Esta fue la circunstancia de que allí haya encontrado su más alto desarrollo este afán. [1]



Educación musical en Grecia.

2. *La sofística como fenómeno pedagógico.*—Las nuevas relaciones sociales exigieron de la educación un nuevo tipo de instituciones. La forma democrática del Estado reclamaba del político destreza para disertar en público, elocuencia para convencer a las masas. En las asambleas populares, en los tribunales y hasta en los puestos administrativos menos importantes, se requería el arte del discurso.

De esta suerte va apareciendo un nuevo tipo de maestros, que trata de satisfacer, del mejor modo, las exigencias de la época: el de los *sofistas.* Primitivamente la expresión *sophistés* significó tanto como *sophós*, sabio, esto es, quien

[1] W. WINDELBAND, *op. cit.*, pág. 102, 2a. ed. esp.

se distinguía en alguna actividad espiritual. Más tarde, el vocablo se aplica al hombre capaz de componer un discurso sobre algún tema. Es hasta la época del iluminismo, cuando dicho término se emplea ya para designar a esta especie de maestros.

Los sofistas son profesores ambulantes; recorren las grandes ciudades enseñando las ciencias y las artes, con fines prácticos, particularmente la elocuencia, a cambio de una elevada retribución pecuniaria. En este su oficio alcanzan una envidiable pericia en la dicción; y llegan, así, a descubrir las leyes formales de la gramática y la retórica. Pero como los discursos debían tener visos de verdad, se vieron obligados a reflexionar sobre temas de lógica (o de dialéctica). Por ese motivo, los sofistas son, en gran proporción, los creadores de estas disciplinas.

Aunque es innegable que la sofística tuvo un influjo predominantemente literario (de su actividad pedagógica se derivaron las escuelas de retórica de la Antigüedad), su cabal resonancia no se agota con el arte retórico del "bien decir" *(eu légein)*.[2]

En efecto, frente a las convicciones del hombre, fundadas en la tradición y la fe, tratan los sofistas de llegar a conclusiones racionalmente aceptadas, dudando de las creencias y costumbres morales de sus conciudadanos (escepticismo). El *iluminismo* es el intento de plantear y resolver los problemas de valor de la vida y de las instituciones sociales, recurriendo a la *sola luz de la razón*. ¿Puede fundarse de *modo racional* la existencia de valores universalmente reconocidos? Así se formula la actitud iluminista de la época.

Considerada la sofística como fenómeno pedagógico, representa un progreso en la educación griega en estos aspectos:

a) Desde luego, supera a la enseñanza de tipo secundario de las escuelas del *gramático*, introduciendo materias (lógica, retórica, política, ciencias naturales), que hasta entonces sólo habían sido cultivadas por personas aisladas o círculos cerrados. Con ello promueve una especie de *formación terciaria (universitaria)*, que se ha mantenido desde aquella época con diversas variantes.

b) Los sofistas practicaron interesantes observaciones psicológicas. Al pretender influir en la voluntad de su auditorio, se vieron impulsados a descifrar la vida anímica y, en general, la naturaleza humana, iniciando el *período antropológico* de la filosofía, esto es, el que hace objeto de reflexión no al mundo *(cosmos)*, sino al hombre mismo *(ánthropos)*.

c) Pusieron de relieve la importancia de la actividad pedagógica en la vida de la comunidad. Aunque en un principio se exagera el éxito de las enseñanzas de los sofistas, que miran con desdén las exigencias moderadas del maestro elemental, del maestro de gramática y del maestro de música, ellos

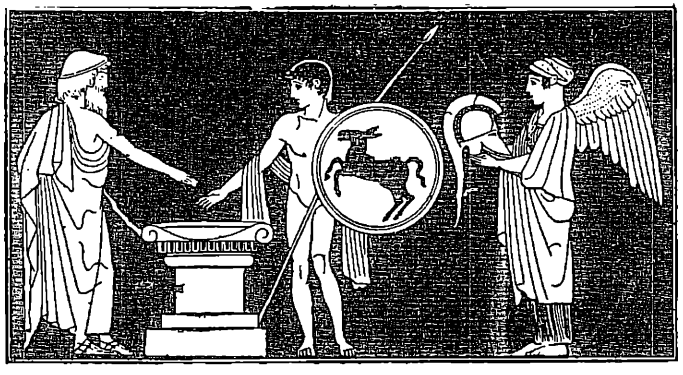
---

[2] H. COMPERZ, *Sofística y Retórica*. El Ideal formativo del *eu légein* en relación con la Filosofía del siglo v. 1912.

hacen notar que el *arte de enseñar* es una función tan delicada, que debe ser ejercida por un círculo de profesionales.

3. *Protágoras* (480-410) *y Gorgias* (483-375) *como pedagogos.*—Cómo teóricos de la educación, los sofistas tuvieron memorables aciertos. En la historia de la pedagogía, como en la historia de la filosofía, se practica en la actualidad una justa revaloración en favor de los sofistas. [3]

Protágoras fue la cabeza espiritual de los sofistas. Su doctrina filosófica recibe el nombre de *relativismo*, por cuanto considera a la verdad como algo relativo, algo que depende de quien emite su opinión en cada caso. Dice: "El hombre (el hombre individual) es la medida de todas las cosas". Lo que parece bueno a uno, agrega, puede ser malo para otro. El relativismo de Protágoras es más radical de lo que parece a primera vista, pues, para él, el criterio de verdad, inclusive en cada hombre, varía según el tiempo y lugar en que se halla, y cuanto parecía verdadero ayer, puede ser falso hoy. Base de esta teoría es la cambiante situación psicológica del hombre. Protágoras, en efecto, puso de relieve la *subjetividad humana*, y, con ello, pudo descubrir el *factor psicológico* de la educación. Por otra parte, al advertir Protágoras los aspectos mudables del hombre inaugura nada menos que la teoría del *optimismo educativo*. Si el hombre fuese algo invariable, algo dado de una vez por todas, vana, inútil, acaso nociva, sería cualquier tarea formativa. Pero no es así: en el hombre se puede realizar una mutación, y, a decir verdad, favorable.



Efebo prestando juramento.

De ágil y espectacular pensamiento, con fino sentido del humor y del gracejo, Gorgias el retórico profundiza la tesis de Protágoras. Su doctrina se conoce con el nombre de *nihilismo* (de *nihil*, nada), y probablemente fue consignada en una obra suya intitulada *Tratado del no-ser*. Para Gorgias: 1º, el ser, (el ser

[3] E. DUPRÉEL, *Los Sofistas*, *Neufchatel*, Paris, 1948.

invariante, inmutable) no existe; 2º, aun en el caso de que existiera, no podría conocerse, y 3º, admitiendo que se conociera, no sería posible comunicarse de un hombre a otro. Una resonancia pedagógica, de suyo importante, tiene esta doctrina. Se trata nada menos que del planteo del problema de la *comunicación docente*. ¿Cómo se transmite el saber? El conocer es un acto personal, dice Gorgias, que cada cual obtiene en su fuero interno. En la educación no hay, de fijo, un traslado o entrega de un objeto de parte de quien habla (el maestro) a quien escucha (el alumno). El aprender es un esfuerzo individual, una elaboración personal que supone una adquisición previa, lograda de la propia manera.

4. *La polimatía. Pródico e Hipias.*—Suele dividirse a los sofistas en dos grupos: el de los creadores y el de los seguidores. Del primero forman parte Protágoras, Gorgias, Pródico e Hipias; del segundo, Antifón, Licofrón, Polo, Trasímaco y Calicles, entre otros. Pródico e Hipias (aquél un destacado gramático, éste un erudito) se inclinaron hacia la polimatía, ello es, al ideal educativo enderezado a desarrollar un saber múltiple en el educando. El nombre fue formado del concepto pitagórico de *mathemate* (aritmética, geometría, astronomía y acústica). A ello, agrega Hipias la retórica y todas las artes.

No todo fue constructivo en manos de los sofistas. En ciertos aspectos su significación fue negativa, particularmente cuando se convirtieron, con su arte oratorio, en defensores de causas injustas.[4]

5. *Sócrates* (469-339) *y el origen de la pedagogía filosófica.*—Completando algunas ideas, por un lado, y, por otro, combatiendo la acción devastadora de los sofistas, conserva Sócrates[5] la fe en la razón y el convencimiento de que existe una verdad universalmente válida. Tal convicción era en él de naturaleza práctica, una especie de sentimiento moral: sin embargo, lo condujo a investigar el problema de la verdad que, de nuevo, como los viejos filósofos, opuso a la opinión subjetiva, y cuya esencia descubrió en el pensar conceptual.

Sócrates y los sofistas se encuentran en la misma vertiente espiritual de su época y manipulan los mismos problemas; pero al paso que los sofistas permanecen con su arte y su sabiduría populares en el laberinto cotidiano de las opiniones, llegando a veces a resultados negativos, el claro y sano sentido y la noble y pura personalidad de Sócrates, vuelven a hallar los ideales de la ciencia y de la moralidad.

[4] Cfr. ARISTÓFANES, *Las Nubes*, versión española, Valencia.

[5] Sócrates nació en Atenas. Fue primero escultor, como su padre; después se consagró al estudio de la filosofía y a la educación moral de la juventud. La censura que constantemente hacía de toda acción indigna, excitó el odio de muchos contra él. Acusado por Melito de desprestigiar a la religión popular y de corromper las costumbres, hubo de beber la cicuta. No aprovechó la ocasión que tuvo de fugarse de la cárcel: prefirió ser víctima de la injusticia antes que violar las leyes que lo habían condenado. Sócrates no ha dejado nada escrito; su doctrina fue conocida en la posteridad gracias, principalmente, a las obras de su discípulo Platón.

La filosofía del concepto. La filosofía socrática rechaza relativismo y escepticismo; su método tiene el designio de obtener conocimientos universalmente válidos. Sócrates hace del examen de sí mismo un método filosófico. *Nosce te ipsum* (conócete a ti mismo): he ahí su principio. En efecto, el examen de casos concretos, vividos por cada cual, es el medio para descubrir las ideas generales, los *conceptos*. Para averiguar, por ejemplo, lo que sea la valentía moral, hace que su interlocutor reflexione sobre un hecho valeroso que haya experimentado, y mediante un análisis pertinente, procura que ascienda al concepto (definición) de la virtud examinada, a la idea de la valentía, que todo hombre sensato puede reconocer; pues el *criterio de verdad* de Sócrates es un *antropologismo general* (es verdadero lo que parece a todos verdadero). Con estas ideas se plantea y resuelve el problema filosófico de la *definición de los conceptos generales.*

Pero los conceptos que decididamente interesan a Sócrates, son los conceptos de las virtudes humanas. Por ello, se ha dicho que el *logos* socrático es el *logos del bien*, ello es, las ideas de las normas edificantes de la conducta. [6]

Para Sócrates, el fin último de la filosofía es la educación moral del hombre. De ahí que las ideas generales que le preocupan, sean las de las virtudes éticas. El filósofo consideraba que el recto conocimiento de las cosas lleva al hombre a vivir moralmente *(intelectualismo moral)*. Quien sabe lo que es bueno, también lo practica; ningún sabio yerra; la maldad sólo proviene de la ignorancia y, puesto que la virtud reposa en el saber, puede enseñarse; mas la virtud es la propia felicidad *(eudaimonía* en griego) del hombre. La convicción moral de Sócrates, en definitiva, es un *intelectualismo eudemonista.* Por vez primera en la historia de las ideas, saber y virtud se hallan en el mismo punto.

Didáctica. Sócrates, como los sofistas, acude a la plaza pública a instruir a sus conciudadanos. Se distingue de aquéllos en que no es un mercader de la sabiduría. No conversa como un hombre que oculta su ignorancia con frases seductoras: quiere, en comunidad de trabajo, descubrir la verdad, pues es consciente de que ignora demasiado, a diferencia de los sofistas que, creyendo saber todo, ni siquiera se dan cuenta de su ignorancia.

Ante todo, Sócrates, trata de interesar vivamente al interlocutor sobre el tema. Para ello, lo exhorta, mediante oportunos apóstrofes. Ésta es la primera etapa de su método, y se llama *protréptica* (de *pro*, primero, y *trepo*, cambiar, mudar), pues se trata de hacer variar la conversación sacando al hombre de su cotidiana vulgaridad para introducirlo en un diálogo pedagógico.

Acto seguido, se inicia la indagación (segunda etapa), requiriendo del interlocutor las respuestas que éste considere correctas, pero que, a menudo, resultan

---

[6] H. MAIER, *Sócrates*, Tubinga, 1913.

equivocadas. Para hacer notorio el error de estas soluciones y convencer a los oyentes de su ignorancia, se sirve Sócrates de hábiles preguntas, encaminadas a confundirlo. Ésta es la *ironía socrática* (ironía significa en griego interrogación). Así el "no saber", que en un principio expresa la modestia del filósofo ("saber es sólo poder divino, la misión del hombre es aspirar al saber") se torna a la postre en un *disfraz pedagógico:* su final objetivo es conducir al educando, por propia reflexión, a la verdad moral. De esta suerte, Sócrates viene a afinar la respuesta de Gorgias al problema de la *comunicación docente.*

Esta segunda etapa del método que consigue tales propósitos, consta, a su vez, de dos partes, destructiva y negativa una, creadora y positiva la otra. La ironía socrática, es el arte de rebatir, de exhibir la ignorancia del aparente sabio y se llama *eléntica* (de *elenchos*, objeción); la segunda es el arte de dar a luz ideas de cada cual, de descubrir la verdad que debe orientar la vida y se llama *mayéutica* (de *mayeuein*, parir) o *heurística* (de *heuristiché*, arte de descubrir).

Sócrates percibe con hondura que el fenómeno educativo es autoactividad. Mediante preguntas pertinentes (forma dialogada) conduce el maestro a los discípulos a encontrar, por sí mismos, lo buscado. Todo esto por un procedimiento que parte de la experiencia concreta y singular para elevarse a las ideas generales (método epagógico; de *epagogé*, inducción).

Unidad de filosofía y pedagogía. La filosofía (de *filos*, amigo, y *sophía*, sabiduría) conserva en Sócrates su prístino sentido: es una aspiración al saber, un afán de conocimiento. La mayéutica como arte de parir las ideas, es el método del filósofo. Pero dado que la conducta moral debe fluir de una comprensión racional de la vida, la pedagogía echa mano del propio método epagógico, mayéutico. El filósofo que llega a resultados ciertos, que se eleva a las ideas de lo bueno y lo bello, de lo justo y lo verdadero, no hace otra cosa que cultivarse, enriquecer el caudal de su sabiduría práctica. Su influencia, su intervención en el perfeccionamiento de los demás, consiste en excitar a los discípulos para que por sí mismos descubran el mundo de las propias ideas. *La filosofía y la pedagogía en Sócrates se encuentran en el mismo camino.*

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Breve monografía acerca de Protágoras.*
b) *Los problemas fundamentales de la filosofía pedagogica.*

VII

PLATÓN (429-347) Y LA PEDAGOGÍA POLÍTICA

1. La cultura de la época. 2. El sistema filosófico del idealismo. 3. Concepto, ruta y fin de la educación. 4. La educación de las clases sociales. 5. El curso de estudios. 6. Apreciación.

P. NATORP, *La República de Platón y la Idea de la Pedagogía Social*, Marburgo, 1895.—WILAMOWITZ-MOELLENDORF, Platón, 2ª ed., Berlín, 1920.—A. ADAMSON, *La Teoría de la Educación en "La República" de Platón*, Londres, 1903.—E. ZELLER, *Platón y la Vieja Academia*, Berlín.—W. JAEGER, *Paideia*, II, México, 1944.

1. *La cultura de la época.*—La influencia de Platón,[1] se deja sentir ya a mediados del siglo IV; en una época, a decir verdad, de extraordinaria actividad política y cultural. La Guerra del Peloponeso (431-404), por la que Atenas pierde su posición rectora en el mundo heleno, vino a poner de relieve una vez más, la importancia de la fuerza político-militar de Esparta, y, con ello, las deficiencias del sistema ateniense de la educación privada. Pero al propio tiempo se reveló la prestancia de este tipo de enseñanza, frente a las limitaciones de la formación espartana. Esparta sólo produjo grandes estrategas y héroes (Lisandro, Leónidas). En el primer tercio del siglo IV, en efecto, la crítica

[1] En el mismo año de la muerte de Pericles, nació Platón en Atenas. Cratilo lo inició en la filosofía jónica: a los veinte años era ya discípulo de Sócrates. Después de breve estancia en Megara, hizo viajes a Sicilia y Egipto. Siempre cultivó relaciones con los pitagóricos, sobre todo con Arquitas de Tarento. A los cuarenta años fundó la *Academia*, que llegó a ser célebre en poco tiempo.

Las obras de Platón, compuestas en forma dialogada son numerosas. Todas tienen gran interés pedagógico. Sobre ellas se plantea el problema de su autenticidad y de su cronología. Cabe mencionar:

Primera época: *Eutifrón, Apología, Critón, Protágoras, Lagues, Cármides, Gorgias, Menón, Eutidemo, Cratilo.*

Época de madurez: *Banquete, Fedón, República, Fedro.*

Época de vejez: *Parménides, Teeteto, Sofista, Político, Fidebo, Timeo, Leyes.*

pedagógica se intensifica grandemente; se discuten los sistemas más adversos y se adoptan soluciones conciliadoras. La historiografía dio numerosas sugerencias para este período crítico-constructivo: avanzaba de Herodoto (484-406), narrador pintoresco y delicado, a Tucídides (471-402), el autor de "La Guerra del Peloponeso", que se interesa por explicar los hechos, buscar las causas de éstos y subrayar la importancia de las instituciones sociales. Todo esto, teniendo aún a la vista las últimas tragedias de Eurípides, más humano, aunque sin la solemnidad de Esquilo y la perfección ática de Sófocles, y las comedias lapidarias de Aristófanes (450-385), que herían por igual a los buenos y malos reformadores, con su resuelta intención de volver a las tradiciones del pasado (Justo Sierra).

En tales circunstancias, convierte Platón la prosa griega en el instrumento más dúctil que pueda imaginarse, para plasmar, entre otras ideas, una teoría política y pedagógica que hace época en la historia del pensamiento humano.

2. *El sistema filosófico del idealismo.*—Sócrates creó el método para descubrir los conceptos, de preferencia en la esfera de la moral. Platón se esfuerza por explicar así el universo como los ideales de la vida. Denomina ideas a los principios mismos de la existencia (de ahí el nombre de su sistema), y *dialéctica* a la ciencia que los estudia.

La cosmología precedente había buscado en el dominio de los hechos el ser permanente de las cosas; Platón advierte que todo lo real (como lo había enseñado Heráclito) se halla en perpetuo cambio, que lo único perfecto y acabado, inmutable y eterno es el mundo de lo que debe ser, el reino de las ideas.

La dialéctica jerarquiza los ideales de la vida, que no son otra cosa que los eximios valores de la cultura humana (la verdad, la belleza, la santidad, etc.). En este ordenamiento de las más caras dignidades humanas, aparece la Idea de lo bueno en la cúspide del sistema: es el valor sumo que otorga a todos los objetos su relativa dignidad, el último fin, el *telos* que puede explicar toda aspiración. La idea de lo bueno se equipara, en Platón, con la Divinidad. En sus diálogos de madurez, en efecto, el *agathón* (lo bueno) posee todas las cualidades que puede tener lo divino. Es plenitud de todo ser, sabiduría y fuerza infinita, como la perfecta Divinidad. De este modo llega a ser Dios la medida de todos los objetos valiosos y no el hombre, como decía Protágoras: *theós pantoón chrematón métrom.* Sin embargo, el poder de lo bueno no es el único. En el mundo sensible domina también otra energía destructora, que suele manifestarse en las actividades humanas más diversas. Esta contra-energía es en la esfera del pensamiento, el error; en lo ontológico, lo perecedero; en la moral, lo malo; en la educación, la sofística; y en la política, el abuso de una tiranía.[2]

3. *Concepto, ruta y fin de la educación.*—El medio para llegar a ser par-

[2] Cfr. F. LARROYO, *La Filosofía de los Valores*, pág. 23 y sigs.

tícipe de este mundo de las ideas es la educación: como para su maestro Sócrates, *la educación es autoactividad, esto es, un proceso del propio educando mediante el cual se dan a la luz las ideas que fecundan su alma; actividad que cada hombre desarrolla para conquistar las ideas y vivir conforme a ellas.* El conocimiento no viene al hombre de fuera; es un esfuerzo del alma por adueñarse de la verdad. El papel del educador reside en promover en el educando este proceso de interiorización, gracias al cual llega a sentir la presencia de las ideas.

Platón se ha servido de una metáfora para descubrir la actitud del hombre que busca, en la intimidad de su alma, las formas supremas del espíritu, los valores más altos de la vida. Cuenta que el espíritu, en su existencia anterior a esta vida, ha contemplado las ideas en un reino celeste. En este mundo terrenal se ha olvidado de ellas, al ser encarcelado en el cuerpo. Pero cuando ve, por ejemplo, actos valerosos, recuerda la idea de la valentía; observando acciones justas, cae en la cuenta de lo que es justicia. Estamos encadenados en una cueva con la espalda hacia la entrada.[3] De lo que ocurre afuera sólo vemos las sombras que proyecta el sol. También los hechos del mundo sensible no son más que sombras, de las que podemos obtener por reflexión los modelos originarios, las ideas, que los inspiran. El medio para elevarnos a los paradigmas, a los ideales de la vida, es el camino señalado por Sócrates, el diálogo que lleva al descubrimiento de los conceptos. De ahí que se llame rememoración (en griego *anamnesis*) a este autoconocimiento. Cuando el hombre conoce lo que verdaderamente ocurre, es que *reconoce* algo que yacía en su espíritu, algo que dormitaba en el alma y que ahora despierta gracias al diálogo entre maestro y discípulo.

El despertar al mundo de las ideas es un proceso gradual. En la educación débese tener en cuenta tanto el cuerpo como el espíritu. Los ejercicios corporales (gimnásticos), la cultura estética y moral y la formación científica, filosófica, todo ello constituye la materia de su plan educativo. "La buena educación es la que da al cuerpo y al alma toda la belleza, toda la perfección de que son capaces".

Platón, como Sócrates, ve el fin de la educación en formar hombres plenos y virtuosos, pero da, admirado, un paso hacia adelante, al percibir las inseparables relaciones entre el individuo y la sociedad.

4. *La educación de las clases sociales.*—Las ideas que el individuo ha de realizar son, en definitiva, los grandes valores culturales, por los que el Estado debe preocuparse. Así como el mundo se encuentra estructurado, conforme a leyes naturales que hacen de él un cosmos (*cosmos* significa mundo ordenado), el hombre de Estado debe crear una *polis* (sociedad ordenada), un *cosmos político.* El Estado es un hombre en grande, y en él deben realizarse las

[3] *La República*, Libro VIII.

virtudes. En *La República* desarrolla la idea de este hombre en grande, el Estado de cultura.

Sobre esta base formula Platón un sistema de educación pública. "Rechazó el sistema existente de enseñanza privada y se adhirió en esta relación a las organizaciones de Creta y Esparta. Ésta era la consecuencia necesaria de su oposición al "dejar hacer" y a la lucha de los partidos por los intereses públicos en todo sentido. La arriesgada magnitud del ideal platónico del Estado consiste en haber sometido todos los intereses privados a los de la totalidad. Quería una cura heroica. El individuo había degenerado...

"Se cree refutar a Platón con los dogmas del llamado sistema liberal, pero ¿a qué había conducido éste entonces? ¿A dónde nos ha vuelto a conducir a nosotros en la Europa moderna? De año en año es más dudosa la verdad de estos dogmas a base de los cuales se cree conveniente poner de lado la Pedagogía del Estado de Platón." [4]

Existe un paralelismo entre individuo y Estado, pues éste no es más que la imagen ampliada del alma humana (psicología social); a las capacidades individuales llamadas *apetencia, energía volitiva y razón,* corresponden tres vastas funciones colectivas: la *económica,* la *defensiva* y la *legislativa.* El Estado tiene el fin supremo de formar hombres virtuosos. A cada clase compete el cultivo preferente de una virtud social: los gobernantes cuidarán ante todo de la *sapiencia;* los guerreros, de la *valentía;* los artesanos, de la *moderación.* La cabal armonía de estas tres virtudes es la *justicia.* Sólo que en la educación de los ciudadanos, para cada función, no debe decidir el estado o clase social, sino la aptitud de los individuos (educación vocacional). "Platón está persuadido de haber humanizado el Estado, de haber puesto al Estado en armonía con la naturaleza humana." (Natorp.)

Con estas ideas ha dado Platón el clásico sistema de una *educación de las clases sociales.* El proceso formativo toma en cuenta la variedad de funciones colectivas; sin este pensamiento de la división del trabajo social, los complejos fines del Estado no podrían realizarse; y la enseñanza ha de partir de ellos para preparar del mejor modo para la vida.

5. *El curso de estudios.*—El sistema de la educación de las clases sociales, lleva a cierto tipo de formación profesional; pero supone una educación común en la infancia, toda vez que rige el principio de las vocaciones.

Hasta los 16 años la educación es igual para todos los ciudadanos libres; hasta los 20 es común para las dos clases superiores (guerreros y magistrados).

a) De los 3 a los 6 años, los niños se someten a un entrenamiento físico, estético y moral; practican en el seno del hogar los eventos más sencillos del *pentathlón;* aprenden la danza y cantan poemas edificantes. "Los comienzos son

[4] C. DILTHEY, *Historia de la Pedagogía,* pág. 54.

todo, dice el Filósofo, en una naturaleza tierna, pues todas las partes de ésta conservan la huella que se les imprime." [5]

b) De los 7 a los 13 años, se introduce poco a poco la cultura intelectual, pero acentuando cada vez más el cultivo del cuerpo. Hasta los 10 años, aprenden los niños y las niñas la lectura y la escritura. Aquí Platón se aparta de la costumbre ateniense que iniciaba el aprendizaje de estas nociones desde los 7 años.

c) De los 13 a los 16 años, el niño recibe ya una franca educación musical. El programa se divide en dos secciones: una literaria, que comprende gramática y aritmética, y otra estrictamente musical, que enseña la poesía, el canto coral y la orquéstica. Se adiestra asimismo al educando a tocar la cítara y se prefiere para ello la música dórica, enérgica y viril.

d) De los 17 a los 20 años se verifica la formación militar tendiente a que los jóvenes adquieran resistencia y salud a toda prueba. Hay que armonizar la música y la gimnástica. La sola gimnástica haría feroces a los hombres. La sola música los haría afeminados.

e) De los 21 años en adelante, sólo deben entregarse a una instrucción sistemática y especial los alumnos mejor dotados, esto es, los que integrarán ulteriormente la clase social de los gobernantes. Su educación comprende dos períodos:

Luchadores, paidotriba y niño.

Uno, de los 21 a los 30 años, en que la enseñanza tendrá un carácter preferentemente científico. Se estudiará en toda su profundidad la *tría mathémata:* aritmética, geometría y astronomía. Por lo que toca a la enseñanza específicamente musical se aleccionará a los jóvenes en la *armonía,* ciencia abstracta de las proporciones rítmicas.

[5] *La República,* Libro VIII.

Y otro, de los 31 a los 35 años, en que predominará la formación filosófica y dialéctica, sin perjuicio de que los estudios matemáticos deban proseguir su marcha. La dialéctica, cima del saber humano, enseña a elevarse por la sola razón al mundo de las Ideas, y tiene, a su vez, por término, la Idea del Bien.

Desde los 36 años, el magistrado estará encargado de una función pública y consagrará su vida a la prosperidad del Estado.

Como se ve, Platón proyecta ya en el diálogo de *La República* un sistema de educación gradual. Se inicia con el cultivo del cuerpo en los primeros años de la infancia; poco a poco aparece la instrucción intelectual; ésta logra ya un desarrollo considerable en el primer período de la educación de los magistrados, con la *tría mathémata;* culminando, en fin, con la formación superior o filosófica, que es una verdadera capacitación para la conducción de almas (psicagogía).

6. *Apreciación.*—En su obra las *Leyes,* funda el filósofo la exigencia de una educación para todas las clases sociales, conforme a la aptitud de los educandos, formulando de esta suerte los principios, aún vigentes, de una pedagogía social. Pero esta obra, comparada con *La República,* ofrece algunos aspectos más apegados a la tradición que enderezados a promover una reforma.

También el control de la educación por parte del Estado es un pensamiento que encuentra su primera y consecuente justificación en la pedagogía platónica, bien que en las *Leyes* se reconoce la insustituible importancia de la educación familiar.

Asimismo, la exigencia de una educación de las clases sociales trae consigo la necesidad de practicar observaciones sobre la naturaleza de los niños, de sus talentos y de sus preferencias, a fin de orientarlos en la elección de los estudios. Esta orientación vocacional de la pedagogía reposa en el fundamento moral de que cada hombre debe consagrarse a aquello para lo que por su peculiar naturaleza es más apto, a fin de obtener de esta suerte la mayor ventaja para sí y para la sociedad.

Con Platón adquiere la filosofía, según el atisbo genial de Sócrates, el derecho inalienable de iluminar y decidir los fines y estructura de la educación. Por ello, el fundador de la Academia, dice Jaeger, es un clásico dondequiera que la filosofía y la ciencia se reconozcan y se profesen como una fuerza formadora de los hombres.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Elementos de la doctrina socrática en la pedagogía de Platón.*
b) *Lectura y comentario de "La República" y las "Leyes".*

VIII

LA LUCHA DE LAS TENDENCIAS PEDAGÓGICAS EN EL SIGLO IV

1. El problema pedagógico de la época. 2. La pedagogía retórica, de Isócrates (436-338). 3. Jenofonte (450-355) y la educación femenina. 4. Las escuelas de filósofos como tipos históricos de cooperación intelectual.

J. BLASS, *Elocuencia Atica*, Leipzig, 1880.—E. BLEISSBERGER, art. "*Xenophon*" *en el Lexicon der Paedagogik*. ed. por E. M. Roloff. Friburgo. 1917.—J. LUCCION. *Xenoophon et le socratisme*, París, 1953.—V. WIESE, *Soledad y Sociabilidad como condición del crecimiento del saber*, Muenchen, 1924.

1. *El problema pedagógico de la época.*—En el libro VIII, capítulo II, de su "Política", confirma Aristóteles la intensa polémica de las direcciones educativas de su época, en estos términos: "En nuestro tiempo se discute acerca de las materias que deben ser objeto de enseñanza; no hay acuerdo sobre lo que debe aprender la juventud."

Platón y su escuela defendían un sistema científico, tal como lo hemos descrito. Contra esta doctrina pedagógica proclaman algunos, como fines de la instrucción, sólo los que tengan importancia práctica y utilitaria; otros, renovando los postulados de los sofistas, consideran que el más alto designio de la formación humana es la capacitación política, el arte oratorio al servicio de la conquista del poder.

En el fondo, la controversia es una disputa acerca de si la educación de la inteligencia debe prevalecer sobre la educación del carácter, moral, o viceversa; o bien, si frente al saber por el saber mismo es preferible un tipo de formación práctica, ora política, ora utilitaria.

A estos temas de alcance general se mezclan en el debate otros de índole particular. Entre ellos destaca el problema de la educación femenina que, de hecho, había seguido dos direcciones en Grecia: una, favorable, en Esparta; otra, deficiente, en Atenas.

2. *La pedagogía retórica de Isócrates.*—Sócrates había combatido a los sofistas en sus propósitos de educación puramente oratoria. Ahora se renueva la disputa entre Platón y la Escuela de Isócrates, bien que las circunstancias sociales son ya distintas y los ideales del retoricismo se han depurado.

Isócrates [1] supone que la pedagogía platónica pierde de vista las grandes tradiciones del pasado y los sentimientos patrióticos del pueblo, en obsequio de una formación intelectualista. En su obra *Panatenaicos* habla acerca de la enseñanza platónica con una hostilidad apenas velada, sin mencionar el nombre de su gran adversario. "Yo desapruebo la *paideia* llegada a nuestros días, a saber: la geometría, la astronomía y la discusión de cuestiones litigiosas. La joven generación encuentra en esto un gran placer. Entre los ancianos nadie lo sentirá más que como algo insoportable." Exhorta a la juventud que se ha dedicado a estos estudios, a proseguir con aplicación: ellos no implican, al menos durante este tiempo, nada malo. Mas para los grados superiores y para los adultos, estos ejercicios, agrega, son inadecuados; pues en su opinión, algunos de los que se sienten tan firmes en estas ciencias como para enseñarlas a otros, no hacen un uso normal de sus conocimientos y además son menos inteligibles en la vida práctica que sus alumnos, para no decir que los esclavos.

La Escuela de Retórica, de Isócrates, fundada por el año 380, era muy concurrida. Impartía un tipo de educación superior con un programa de estudios de tres años. La técnica oratoria, motivo y coronamiento de la enseñanza, abarcaba tres partes. La inicial trataba por clases los objetivos del discurso, demostrando cómo puede reunirse material adecuado para cada uno de ellos. La segunda parte dictaba reglas para la confección de los diversos elementos y de la forma que se presentan en todo discurso. Tales elementos formales son, entre otros, el entimema, el ejemplo *(paradeigma)*, la sentencia *(gnome)*, la refutación de las posibles objeciones del auditor *(protacalepsis)*, la ironía *(ironeia)*. La última sección formulaba preceptos sobre la estructuración de las diversas partes en que se divide todo discurso, comenzando con el proemio, y continuando con la exposición de los hechos, la intensificación, etc. [2]

La pedagogía Isocrática tuvo un triple carácter: primero, sacó la educación de su recinto cerrado que aún ostentaba la academia de Platón: segundo, hizo del lenguaje el centro de la educación, pues la palabra brinda el medio de administrar la justicia, expresar la gloria y promover la civilización, y tercero, contra los sofistas, dio a la enseñanza de la elocuencia un sentido moral y su alcance cívico y patriótico.

---

[1] Isócrates era orador y jurisconsulto; nació en Atenas en 436 a. de J. C. y murió en 338. Fue discípulo de los sofistas, pero se apartó de ellos por sus conclusiones escépticas. En sus arengas políticas mantuvo siempre los ideales de la patria. Sus obras fueron sobre todo discursos. También escribió un tratado de retórica, muy citado por los antiguos, pero que se ha perdido.

[2] Cfr. G. DILTHEY, *op. cit.*

3. *Jenofonte* (450-355) y *la educación femenina.*—Jenofonte toma una posición peculiar en esta contienda.[3] En su obra *Ciropedia* (Historia de la infancia del rey persa Ciro), una especie de novela pedagógica, hace la apología de la educación espartana. Por ello, bien que no sólo por ello, retorna a un tipo de *educación arcaizante*, en la cual reaparecen, como esenciales, los objetivos bélicos y aristocráticos. Este sesgo de su pensamiento se confirma en otras dos de sus obras, de intención pedagógica, a saber: *La Constitución de los Lacedemonios y la Cinegética.* En la primera de ellas se pide a la educación el formar excelentes guerreros, llevándola a exigir el establecimiento del servicio militar obligatorio. En la segunda, se pondera la educación deportiva, destacando la importancia de la caza como objetivo pedagógico.

Jenofonte ofrece los lineamientos de un sistema de educación pública. Ve en la ociosidad de sus conciudadanos un grave peligro para la patria. Hasta los 16 años la educación de niños y adolescentes, que ha de ser vigilada por doce ancianos circunspectos, debe tener un carácter predominantemente gimnástico y moral; de los 16 a los 20, una acentuada intención militar. A los 20 años los guerreros recibirían la categoría de plenos ciudadanos con todos los derechos y obligaciones. Los ancianos han de administrar la justicia y las otras funciones públicas.

Jenofonte da su mejor aportación en el problema de la educación femenina. Ya hemos dicho que la instrucción de la mujer era deficiente en Atenas. La cultura griega de la época clásica es una cultura de hombres. Por lo que respecta a las mujeres, Pericles expresó de un modo terminante en la Oración Fúnebre: lo más conveniente es que entre hombres se hable de ellas lo menos posible. La relación erótica entre hombres y muchachos era postulado necesario y único de toda la educación masculina, en un grado inasequible a nuestra inteligencia (como, durante mucho tiempo, toda la educación superior de las mujeres ha sido provocada entre nosotros por el amor y el matrimonio); todo el idealismo y la fuerza de la naturaleza griega se proyectaba sobre esta relación, y, al parecer, nunca los jóvenes fueron tratados con tanta atención, amabilidad y deseo de perfección *(virtus)* como en los siglos VI y V, es decir, de acuerdo con la bella sentencia de Hölderlin: "Pues amando da el mortal sus frutos mejores." Cuanto más altamente fue estimada esta relación, tanto más profundamente decayó el trato con la mujer: sólo dos puntos tenían interés en este aspecto: la procreación de hijos y la voluptuosidad; el comercio espiritual no existía, ni el amor propiamente dicho. Si observamos, además, que las mujeres estaban excluidas de los campamentos y espectáculos de toda especie, quedaban solamente los cultos reli-

[3] Jenofonte nació también en Atenas; fue *polígrafo.* Debe a Sócrates su formación filosófica. Su estilo literario es claro, sencillo y bello. Sus obras principales, además de las citadas en el texto, llevan los siguientes títulos: *Anábasis* (Expedición de Ciro); *Helenika* (Historia de Grecia); *Las Memorables* (La doctrina de Sócrates).

giosos como único entretenimiento elevado para ellas. Representábanse Electra y Antígona, y se las soportaba en el arte, ya que no en la vida real, del mismo modo que nosotros no toleramos todo lo patético en la vida, pero lo vemos con agrado en el arte". [4]

Jenofonte se pronunció contra el estado de subordinación de la mujer ateniense, que, encerrada en el gineceo, sólo por excepción aprendía a leer y escribir. Sin pasar por alto que la educación de la mujer debe tener como objetivo la vida del hogar (de ahí que a su tratado de educación femenina lo llame *Económica, de oikía*, casa y *nómos*, ley, esto es, el orden de la vida doméstica), eleva el nivel social de la mujer, partiendo de la idea de la dignidad humana (elemento socrático de su filosofía). Pide que la mujer participe así en los asuntos de la casa como en las vicisitudes del esposo, previa una adecuada formación intelectual.

Ahora bien, esta educación intelectual, que se compadece con el ideal socrático, tiene sólo carácter doméstico. Al esposo incumbe, en buena parte, semejante tarea *(educación marital)*. La mujer, empero, como reina y señora del hogar, cuya voluntad y adhesión obtiene con su asistencia, adorna con las virtudes de su sexo y confirma con su bondad, realiza actividades distintas y complementarias a las del hombre. [5]

4. *Las escuelas de filósofos como tipos históricos de cooperación intelectual.*—La polémica de las direcciones pedagógicas iba de la mano de un creciente cosmopolitismo. Cada vez se conocían más y mejor las ciudades griegas entre sí, y las relaciones de éstas con otros pueblos se multiplicaban con el tiempo. El individuo comenzó a sentirse ciudadano del mundo y los intereses meramente locales perdieron la importancia que hasta entonces habían tenido. Se busca ahora, a toda costa, la felicidad individual y se asigna a la educación la tarea de encontrar los medios para obtenerla. Así surgió otra tendencia pedagógica en oposición tanto a la doctrina platónica como a la pedagogía de Isócrates. Dos nuevas escuelas, la de los *estoicos* y la de los *epicúreos*, representan del modo más típico este rango *cosmopolita de la educación*. Ambas doctrinas consideran que el camino de la felicidad es la sabiduría; ven en el *ideal del sabio* la clave del bienestar individual; sólo que, mientras los estoicos admiran como suprema sabiduría vivir conforme a la razón universal y caen en un rigorismo ético que se ha hecho proverbial, los epicúreos hacen radicar la perspicacia del sabio en la búsqueda de un placer espiritual lo más duradero posible.

Lo fecundo de esta lucha de tendencias fue que las diversas escuelas se organizaron en comunidad de trabajo. El modelo parece provenir de la *Liga Pitagórica*.

---

[4] F. NIETZSCHE, *Humano, demasiado humano*, Libro I, Número 259.

[5] Cfr. MARÍA ÁNGELES GALINDO, *Historia de la Educación*. Edades Antigua y Media. Madrid, 1960.

En todo caso, es ahora cuando aparece uno de los grandes tipos históricos de cooperación científica.[6] Platón, el primero, funda en un gimnasio llamado la Academia, un centro de estudios superiores. Más tarde, Aristóteles establece, en otro gimnasio situado en el santuario del Apolo Likeios, otra comunidad de trabajo intelectual cuya influencia será importantísima en la evolución de las ciencias y de la enseñanza superior. Ya se ha dicho, renglones arriba, que la Escuela de Retórica de Isócrates, gozó también de gran celebridad por aquella época.

También los estoicos y los epicúreos fundaron comunidades de cooperación intelectual: los primeros con el "Pórtico" (en la antigua Ágora de Atenas); los segundos, con el "Jardín", según la costumbre de designar a las escuelas según el lugar de su residencia.

Las asociaciones docentes que hemos enumerado tuvieron resonancia internacional. A ellas concurrían, de muchos pueblos, hombres amantes de la sabiduría griega. Atenas llegó a ser así un incipiente centro internacional de cultura superior.

En estas asociaciones de trabajo se aprendía y enseñaba al mismo tiempo; eran corporaciones que comprendían todos los grados del desarrollo científico, desde la educación de los jóvenes que se iniciaban en las ciencias, hasta la formación de investigadores. Así pues, incluían a los sabios célebres, a los colaboradores de éstos, que a su vez podían ser alumnos, y a los aprendices. La escuela quedaba constituida por el jefe o director, el reducido círculo de los compañeros de estudio y la masa de los meros alumnos. Eran a la vez de una parte, organizaciones de enseñanza, y, de otra, organizaciones de trabajo científico en común.

En esta naturaleza suya reside el secreto de su gran éxito. El siglo IV ha fundado y desarrollado casi todas las ciencias. Este hecho asombroso se explica por una organización académica al servicio, tanto de la docencia superior, como del descubrimiento científico.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Breve bosquejo de la educación femenina en Grecia.*
b) *Los tipos históricos de cooperación intelectual a través de la historia de Grecia.*

[6] Cfr. MAX SCHELER, *La Sociología del Saber*, Parte III: *La Sociología Material del Saber*, Muenchen y Leipzig, 1924.

IX

ARISTÓTELES (384-322) Y EL PERFECCIONISMO PEDAGÓGICO

1. El sistema filosófico de la evolución. 2. La educación y su base psicológica. 3. Los métodos de la instrucción. Lógica y didáctica. 4. La educación integral. 5. El ideal del perfeccionismo. 6. El Liceo y el nuevo programa de estudios.

W. JAECER, *Aristóteles*, Fondo de Cultura Económica. México, 1946.—O. WILMANN, *Aristóteles*. En la colección "Los grandes educadores", vol. II, Berlín, 1920.—K. A. SCHMIDT, *La Teoria Aristotélica de la Educación*, Halle. 1900.—D. COETLER, *Historia de la Pedagogía*. Berlín, 1923.—J. DEFOURNY, *Aristóteles y la Educación*, Lovaina, 1914.

1. *El sistema filosófico de la evolución.*—Aristóteles[1] comprende en toda su amplitud la lucha de las direcciones pedagógicas de su tiempo; pondera en forma equitativa las pretensiones de cada escuela, y aunque su filiación filosófica lo pone al lado de Platón, no deja de reconocer la parte de verdad que asiste a los opositores.

En efecto, su temperamento conciliador y su tacto histórico lo llevan a formular un sistema de filosofía que toma en cuenta los grandes rendimientos del pasado, y, en relación inseparable con éste, un sistema de educación, que a la vez que liquida en no poca proporción el debate pedagógico de su época, crea nuevas bases para la educación superior.

La filosofía de Aristóteles es el *sistema de la evolución.* Para él, todas las cosas se encuentran en constante cambio, en perenne devenir. Los seres que

[1] Aristóteles nació en Estagira (Tracia). Su padre lo inició en la medicina y las ciencias naturales. Fue discípulo de Platón durante veinte años. Después de algunos viajes, fundó en Atenas el célebre Liceo. Acusado de menospreciar la religión, hubo de huir a Calcis, en donde encontró la muerte.

La obra del Estagirita es enciclopédica: se ocupa, en compañía de sus discípulos, del saber de su tiempo. Las obras más importantes en relación con la pedagogía son las siguientes: *Categorías, Hermenéutica, Analíticos, Tópica, Física, Tratado del Alma, Metafísica, Moral a Nicómaco, Política, Económica, Retórica, Poética.*

hoy envejecen, antes nacieron y se desarrollaron; los que hoy nacen, indefectiblemente morirán. Pero la mudanza de las cosas obedece a cierto ritmo; las cosas se transforman con arreglo a determinados principios. Este cambio ordenado, este desarrollo según leyes se llama *evolución*.

Aristóteles se sirve de dos expresiones para designar el proceso de transformación de los seres. Dice que una cosa susceptible de transformarse en otra se halla *en potencia;* una vez transformada, se encuentra *en acto*. El huevo se convierte en polluelo y éste en ave. El niño llega a ser adolescente: el joven, adulto. El polluelo respecto del huevo se encuentra *en* acto; por su parte, el polluelo es un ave *en potencia*, esto es, capaz de convertirse en plumífero.

Ahora bien, la ley por medio de la cual una cosa en potencia se transforma en acto es cuádruple; consta de cuatro principios: *causa material, causa eficiente, causa formal* y *causa final*. Supongamos que se esculpe una estatua. Es indispensable que exista el mármol (causa material), que el artista se represente la forma que va a esculpir (causa formal) y que labre la piedra a golpes de cincel (causa eficiente); además, es comprensible que el artífice ha hecho la estatua atento a ciertos fines, tal vez para venderla (causa final).

La naturaleza es la totalidad de los objetos provistos de materia y forma, y en continuo movimiento; se encuentra dotada de finalidad. La fuerza de la vida o alma (en el sentido amplio del vocablo) es la inteligencia del cuerpo. Este principio metafísico se reduce a una fuerza en las plantas; el animal posee además la capacidad de sentir, querer y mudar de sitio. En el hombre se encuentran unidas estas cualidades con la capacidad racional *(nous, lógos, dianoia)*. Realizar las formas en potencia es perfeccionarse.

Sólo un ser en el universo carece de materia: es, por ello, una forma pura: Dios. Hacia Él aspiran todos los demás seres, produciéndose de tal suerte el movimiento evolutivo, pero siendo Él mismo inmóvil, perfecto *(primer motor)*.

La felicidad, que es el bien supremo, consiste en realizar lo específico del hombre, a saber: la razón. La plena realización del elemento racional humano supone medios extremos (salud, fortuna, situación social).

Las virtudes son éticas y dianoéticas. Las primeras nacen de la costumbre y se afirman por el hábito; las segundas, se fundan en una comprensión racional de la conducta. La esencia de las virtudes radica en mantenerse en el *justo medio* entre los extremos: la valentía es el justo medio entre la temeridad y la cobardía. La virtud dianoética tiene por fin esencial la búsqueda de la verdad.

El hombre necesita del hombre para el logro de sus fines prácticos. Solamente en el Estado es posible resolver el problema moral. El hombre es por su naturaleza un ser político *(physei zoón politikón)*. El fin del Estado es la educación de los ciudadanos.

2. *La educación y su base psicológica.*—Aristóteles forja su concepto de educación partiendo de la idea de imitación. Lo que en el bruto es mera capacidad imitativa, en el hombre se convierte en un arte. Éste se educa en la medida en que copia la forma de vida de los adultos. Tal imitación trae consigo un crecimiento anímico, pues los hábitos adquiridos van formando una especie de segunda naturaleza en el educando. Mas la educación es posible porque existen disposiciones que desarrollar y medios para lograrlo. El hombre se educa porque actualiza sus potencias (doctrinas de la potencia y del acto llevadas al campo de la educación); el educando es potencialmente un sabio; con la educación se actualiza (se convierte en acto) lo que es susceptible de desarrollarse.

Tres son los factores de la educación humana: las disposiciones naturales *(natura)*, los medios para aprender *(ars)* y la práctica o hábito para afirmar lo asimilado *(exercitatio)*.[2]

El proceso psíquico del conocimiento se realiza en tres fases: percepción del objeto, memorización de lo percibido y aplicación de los contenidos memorizados, relacionándolos entre sí.

A este proceso natural del alma humana debe corresponder un plan metódico de enseñar, a saber:

a) El maestro debe en primer término *exponer* la materia del conocimiento.
b) A continuación ha de tratar de que se *imprima* o *retenga* lo expuesto, en la mente del alumno.
c) En fin, ha de buscar que el educando relacione las diversas representaciones mediante el *ejercicio*.

Como se ve, Aristóteles acude a la psicología para explicar el proceso de la educación; y, lo que es más notable, deriva de ahí normas técnicas del aprendizaje. Merced a ello ha sido uno de los primeros pedagogos que han tratado de estudiar cómo se produce en la psique el fenómeno educativo (psicología de la educación).

3. *Los métodos de la instrucción. Lógica y didáctica.*—Junto a las condiciones psicológicas, el aprendizaje obedece a un proceso lógico. A esta madurez pedagógica pudo elevarse Aristóteles gracias a su espíritu teorético. (Bien sabido es que se llama a este filósofo el Padre de la Lógica.)

El conocimiento puede seguir la vía del *análisis*, como enseña Sócrates. Según ya vimos, Sócrates parte de los hechos concretos; de ahí se eleva a lo común de ellos, haciendo una abstracción, esto es, dejando aparte los caracteres inesenciales de tales hechos. Descompone, analiza los diversos sucesos para retener los caracteres que van a conformar la definición del concepto. Así, para

[2] Según testimonio de Diógenes Laercio.

elevarse al concepto de justicia, parte de un hecho real y vivido por un hombre determinado, en cierto lugar y tiempo. La noción de justicia, la idea general de lo justo la obtiene fijándose en lo característico del hecho, y haciendo a un lado los aspectos secundarios del propio hecho. De tal modo, la definición del acto justo no alude a éste o aquel individuo, de tal o cual época, de Atenas o Esparta, esto es, al conjunto de circunstancias en que se realizó el hecho de que se parte inductivamente para fijar la definición buscada. Aristóteles llama análisis a este método socrático, toda vez que hay que descomponer, analizar el hecho para obtener el concepto general.[3]

El conocimiento puede seguir, asimismo, el camino de la *síntesis*. Entonces se parte de nociones generales para llegar a esclarecer el hecho concreto. Para ello se aprovecha el método de la *deducción*, o sea el procedimiento discursivo que va de las definiciones generales a los hechos particulares. Con el propósito de averiguar si Protágoras es falible, se formula el silogismo (deducción compuesta de tres juicios):

Todos los hombres son falibles.
Protágoras es hombre.
Luego, Protágoras es falible.[4]

Aristóteles conoció también el *método genético*. "Cuando se pueden seguir las cosas desde el principio, en su devenir, se aplica el mejor método de estudio." El punto de vista genético se mueve entre dos puntos límites: parte de un punto inicial, algo simple, originario, no desarrollado, y conduce a un punto final, al objeto en su pleno desarrollo. Tiene algo de vital porque nos muestra un devenir, un movimiento, una acción.[5]

Con la aplicación de los métodos lógicos a la doctrina del aprendizaje, percibió el Estagirita las íntimas relaciones que existen entre la didáctica y la metodología de las ciencias. También esto constituye un progreso en la historia de la educación.

4. *La educación integral.*—La antropología aristotélica enseña que el hombre es un ser cuya esencia es la razón, pero que participa de funciones vegetativas e instintivas. Es preciso, pues, desarrollar y cultivar todas estas partes que integran la naturaleza humana; no debe descuidarse ninguna potencia del hombre: su educación debe ser *educación integral*.

La palabra razón *(nous)* en Aristóteles tiene un sentido muy amplio; es lo que distingue al hombre de los demás seres. En ella se basa la vida moral y política de la persona. El hombre por naturaleza busca la felicidad (eude-

[3] La obra aristotélica llamada *Tópica* informa sobre este proceso para descubrir ideas generales.

[4] En la obra llamada *Analíticos* desenvuelve Aristóteles este método.

[5] Cfr. W. WICKERT, *Historia de la Pedagogía*.

monismo), la cual reside en un comportamiento que se mantiene en el justo medio, módulo de toda virtud. La educación de la voluntad es aquí el recurso adecuado para perfeccionar al hombre.

Por lo que hace a las relaciones del Estado con la educación, comparte Aristóteles, bien que en un plano más moderado, la idea de Platón de que la moralización del hombre (de ese animal político), sólo se adquiere en la vida en comunidad. Los más altos valores morales sólo pueden desenvolverse en el Estado, que, a decir verdad, tiene el designio supremo de moralizar a los ciudadanos. Y así como la moralización de los individuos sólo puede partir de las disposiciones naturales, del propio modo plantea el Estagirita los problemas de política educativa aprovechando las situaciones históricas y las circunstancias dadas.

Por ello, la *educación debe tener un carácter público y común*. Ante el debate, ya suscitado antes de su época, acerca de si la educación ha de estar a cargo del Estado, o bien si ha de ser confiada a la familia, se pronuncia en favor de lo primero.

Tales pensamientos llevaron a Aristóteles, entre otras cosas, a reconocer la importancia de la retórica para la vida práctica, bien que de una retórica basada en la lógica y en las ciencias, y a reconocer las indudables ventajas de la educación ateniense frente a la educación espartana, por la que había roto lanzas su maestro Platón.

En suma: la educación integral exige el cultivo de todas las disposiciones humanas.

5. *El ideal del perfeccionismo.*—La educación integral se encuentra en relación íntima con un desenvolvimiento ascendente: las funciones físicas, vegetativas, instintivas y racionales del hombre reclaman ser cultivadas paso a paso, de modo pausado. Hay que desarrollar las disposiciones corporales e instintivas antes de ocuparse intensamente de la razón y del carácter. La educación, en otras palabras, debe ir perfeccionando la naturaleza humana, de manera gradual.

Sobre esta base formula Aristóteles su doctrina del curso de estudios.

a) Durante los primeros años (hasta los siete) hay que dar preferente atención a la educación física; procurar al niño una alimentación sana, estimular su actividad espontánea mediante juegos apropiados, etc. Además, la educación debe tener a la vista las actividades que más tarde realizará. "Sus propios juegos deben ser simulacros de ejercicios a los cuales se entregará en una edad más avanzada." (*Política*, Libro IV.)

b) De los siete a los catorce años se va introduciendo poco a poco la educación intelectual: lectura, escritura, música, dibujo, cultura física, gramática. Aristóteles da gran importancia a la música; ve en ella una fuerza para suavizar las pasiones.

c) De los catorce a los veinte años tiene lugar la formación secundaria y superior. Continúa la enseñanza musical y se inicia la retórica, la matemática, la filosofía y la política. En este lapso se recibe también la formación militar. La cultura intelectual tiene su sede en el Liceo, una institución creada por el propio Aristóteles.

6. *El Liceo y el nuevo programa de estudios.*—Aristóteles fundó el Liceo en 335. Era un jardín provisto de una galería para pasear al aire libre (de ahí el nombre de peripatéticos con que se designaba a los discípulos del Estagirita, de *peri*, alrededor y *pateo*, pasear) y de salas de clase y habitaciones. Su discípulo Teofrasto había adquirido el solar y lo transmitió a sus amigos y compañeros.

Aristóteles daba dos tipos de lecciones: unas en que estudiaba cuestiones difíciles y dirigidas a los alumnos más aventajados, quienes, con el tiempo, se convertían en coinvestigadores. En esta comunidad de trabajo se originó un hecho importante: fue separándose la filosofía de las ciencias particulares, pues hasta entonces la filosofía significaba tanto como ciencia. Aristóteles llamó *primera* filosofía al estudio del ser en general (ontología, metafísica) y "filosofías" particulares a las diversas ciencias particulares (matemáticas, física, astronomía, etc.).

Las otras lecciones tenían un carácter popular; se impartían a los jóvenes de catorce a veintiún años. Constituían una formación de tipo secundario. También en este dominio la influencia de Aristóteles aumentó y mejoró constantemente. Llegó a abarcar la oratoria, la poesía, la historia, la filosofía, la política y las ciencias naturales. Aristóteles pedía una formación *enciclica*, esto es, general. Una y otra vez subraya en sus obras que todo hombre libre debe poseer todos estos conocimientos.

Junto a la educación intelectual no olvida jamás Aristóteles el designio de la cultura moral de los educandos. Recomienda que las lecciones del maestro sean la ocasión propicia para despertar en los jóvenes la conciencia de la virtud.

La organización del Liceo fomentó, por una parte, el desarrollo de las ciencias particulares, aunque nunca perdió su dirección filosófica y unitaria; por la otra, enriqueció el programa de estudios de la formación secundaria superando la controversia acerca de las materias de estudio, suscitada por Isócrates y Jenofonte. Este doble rendimiento en los dominios de la investigación y de la docencia ha tenido una influencia decisiva en la pedagogía del futuro.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Relaciones entre metafísica y pedagogía en Aristóteles.*
b) *Relaciones de la lógica y psicología aristotélicas con la didáctica.*

X

LA ÉPOCA DE LA ENKYCLIOS PAIDEIA: LA PEDAGOGÍA DEL HELENISMO

1. El helenismo. 2. La educación enciclica. 3. La enseñanza primaria. 4. La enseñanza secundaria. 5. La enseñanza superior y la investigación. La Escuela de Alejandría. 6. La enciclopedia griega.

J. KAERST, *Historia del Helenismo*. 2ª edición. Berlín, 1926.—L. WHIBLEY, *A Companion to Greek Studies*. Cambridge, 1941, 4a. edición.—MUELLER-FREIENFELDS, *Ideales de Formación y Educación en el Pasado, el Presente y el Porvenir*. Berlín, 1921.—T. ZIEGLER, *Historia de la Pedagogía*. Münich, 1904.—A. STAMMER, *La Enkyclios Paideia juzgada por las escuelas filosóficas griegas*. Kaiserlautern, 1921.

1. *El helenismo.*—Se designa *época helenística* al período histórico que se dilata desde la muerte de Alejandro Magno (323) hasta la conquista de Egipto por los romanos (30 a. de J. C.). Dos significados hechos caracterizan tan importante época. Uno es de orden estrictamente político: el Imperio de Alejandro se desmembra en varios reinos. Otro, de enorme alcance cultural: la civilización griega se extiende a través del colosal Imperio, no sin alterarse al contacto con las culturas orientales, ya en trance de decadencia. La helenización del mundo trajo consigo que se perdiera mucho de la pureza helénica, pero esta expansión ecuménica enriqueció en múltiples aspectos la propia cultura. No es del todo exacto, por tanto, que el helenismo sea una época de mera decadencia. Más bien hay que reconocer que la cultura humana toma otro giro, crea inéditos estilos de vida. Nuevas ciudades eclipsan a Atenas por sus riquezas y se convierten en centros de atracción de artistas y sabios. Como ya se dijo, las más célebres fueron Alejandría en Egipto, Pérgamo en Asia Menor y Antioquía en Siria.

2. *La educación enciclica.*—Después de la muerte de Aristóteles, que había sido el maestro de Alejandro Magno, la educación griega tuvo un nuevo viraje, condicionado por las transformaciones políticas y culturales de la época.

Las ideas cosmopolitas desplazaron con facilidad los sentimientos regionales de los pequeños Estados griegos. La religión buscó por doquier dioses y cultos de los pueblos conquistados; el arte vino a perder su serenidad apolínea, recreándose en expresar toda la gama de las pasiones humanas.

En el dominio del saber, va ganando espacio el gusto por la investigación particular (Arquímedes, Eratóstenes, Aristarco), a medida que las disputas metafísicas se destruyen a sí mismas, en sus alegatos interminables.

Puede decirse, en efecto, que el carácter distintivo de la época helenista, por lo que concierne a la investigación teorética, es la constitución y enseñanza de las ciencias particulares. "Primeramente surgió el concepto de una instrucción que acogía simultáneamente los productos de las ciencias particulares y mediante la cual tenía que transmitirse a los hombres libres la formación cultural. Éste es el ideal de la *enkyclia mathémata* y *enkyclios paideia*. La palabra *enkyclios*, de la que se sirvió Aristóteles, designa lo habitual y general. *Enkyclios paideia* es, pues, el saber que tiene que exigirse en todo hombre culto; reunidas forman la palabra *enciclopedia*. Y como en todo hombre libre hay que exigir una cierta formación cultural, se utiliza también la expresión *eléutheros*.[1] Cuando pasaron a la Edad Media estas representaciones se unió a ellas la expresión *artes liberales*, y con ellas está relacionada hoy la palabra enciclopedia. Esta *enkyclios paideia* comprendía siete ciencias: la gramática, la retórica, la filosofía o dialéctica, la aritmética, la música, la geometría y la astronomía." [2]

De este modo se llegaba a un sistema *enciclico* (general) de educación, sobre una base positiva, al propio tiempo que la pedagogía práctica perdía de vista cada vez más el clásico ideal de la educación de clases sociales.

El plan de enseñanza de este sistema enciclico era la base de la educación secundaria y superior. La enseñanza primaria no recibía aún una influencia benéfica en lo concerniente a las materias de aprendizaje.

3. *La enseñanza primaria.*—En la época helenística, el Estado emprende la tarea de codificar las prescripciones en materia de enseñanza y de vigilar las instituciones docentes, bien que sin tomar a su cargo el mantenimiento económico de ellas. Para esto se solicita la ayuda de un príncipe o de un rico ciudadano.

A los siete años el niño ingresa en la escuela de primeras letras. El local es una sala pobremente amueblada: una silla para el maestro, taburetes para los niños. El instructor es un hombre poco ilustrado y muy mal retribuido, que impone su autoridad mediante castigos corporales. Las ideas socráticas y platónicas nunca penetraron realmente en las costumbres pedagógicas de la antigüedad.

---

[1] *Eléutheros* significa literalmente digno de un hombre libre.

[2] C. DILTHEY, *op. cit.*, págs. 60 y 70.

Primitivamente, el niño concurriría a la escuela sólo por la tarde. La mañana se dedicaba por entero al entrenamiento corporal, en la palestra. Más tarde el niño va a la escuela por la mañana y por la tarde. Practica la gimnástica únicamente al mediodía y poco tiempo. De esta suerte se consagra oficialmente la decadencia de la cultura física en la vida escolar de Grecia.

En la escuela primaria se aprende a leer (por el método silábico), a recitar, a escribir, a cantar y a contar los números enteros, cardinales y ordinales. La enseñanza del canto y la música propiamente dicha se imparte, muchas veces, en casa de otro maestro, el citarista. La música es parte esencial de la educación; se le considera muy adecuada para formar el carácter.

Esta modesta enseñanza no se alteraba con períodos de vacaciones. Las escuelas suspendían sus labores durante los días en que se efectuaban importantes ceremonias religiosas y cívicas, a tenor de las costumbres locales de las diferentes ciudades.

Al término de la enseñanza primaria, el niño, si era pobre, comenzaba el aprendizaje de un oficio manual; si su familia tenía recursos, continuaba los estudios secundarios.

4. *La enseñanza secundaria.*—Este grado de la enseñanza se imparte en planteles fundados por la iniciativa privada. Salvo algunas excepciones, sólo los *colegios de efebos* son instituciones de Estado. Los gramáticos y los retóricos gozaban en general de mejores emolumentos que los profesores de primeras letras.

Tocante el programa de estudio, predominaron en la enseñanza secundaria las disciplinas literarias. Aunque en el plan pedagógico figuran las matemáticas (que comprenden la geometría, la aritmética, la astronomía y la teoría musical), éstas no tuvieron el desarrollo exigido y previsto por los teóricos de la educación de esta época. A ello contribuyó, de fijo, el sistema de numeración usado por los griegos, por medio de símbolos alfabéticos, tan inferior, por ejemplo, al de la numeración árabe.

El patrimonio literario de los griegos se transmite de generación en generación, en estos siglos, con amorosa fruición. Se tornan obras clásicas las obras de los oradores, de los historiógrafos, de los poetas, de los filósofos, de los médicos. Homero sigue siendo el gigante admirado de todos, pero también se estudia a Alcman, Alceo, Safo, Píndaro, Esquilo, Sófocles, Eurípides y Aristófanes. Analizando un fragmento de la obra, el alumno emprende el examen crítico de la misma. Después formula él mismo la explicación del texto, que suele aprender de memoria.

Durante estos siglos, se hizo poco a poco más práctica la enseñanza de la gramática y de la literatura. El alumno se ejercitaba en la redacción de fábulas, de narraciones, de anécdotas, de apologías. En tales tareas de compo-

sición, se confirman y comparan las reglas gramaticales y se inicia a los educandos en la exégesis literaria.

En el siglo III, se enriquece aún más el plan de enseñanza secundaria: se da entrada a la filosofía, que había sido considerada como materia de los estudios superiores propiamente dichos. Además, la astronomía acoge dentro de sí ciertas informaciones geográficas. Todo esto, como se ve, viene a colmar los intereses enciclopédicos de este grado de la educación.

Entre la educación secundaria *stricto sensu* y la enseñanza superior, se conserva en la época helenística el *colegio efébico* que, como se ha dicho, es una institución de Estado. En él los jóvenes de 18 a 20 años, los efebos, aprenden, de manera práctica, el arte de la guerra, al propio tiempo que reciben una instrucción científica y literaria, que los prepara para la enseñanza superior. Se ha llamado a este colegio *la forma menor de la educación terciaria.*

5. *La enseñanza superior y la investigación. La Escuela de Alejandría.*—Dos tipos de planteles de enseñanza superior perviven también en la Grecia helenística: las escuelas de filosofía y las escuelas de retórica. Más numerosas y más concurridas son estas últimas. Desde este punto de vista, Platón fue vencido por Isócrates. Las escuelas de retórica preparan para las funciones administrativas, jurídicas y políticas.

La formación enciclica tuvo, asimismo, otra consecuencia: constituyó el punto de partida de la cultura erudita y, paralelamente, de nuevos establecimientos docentes y de investigación.

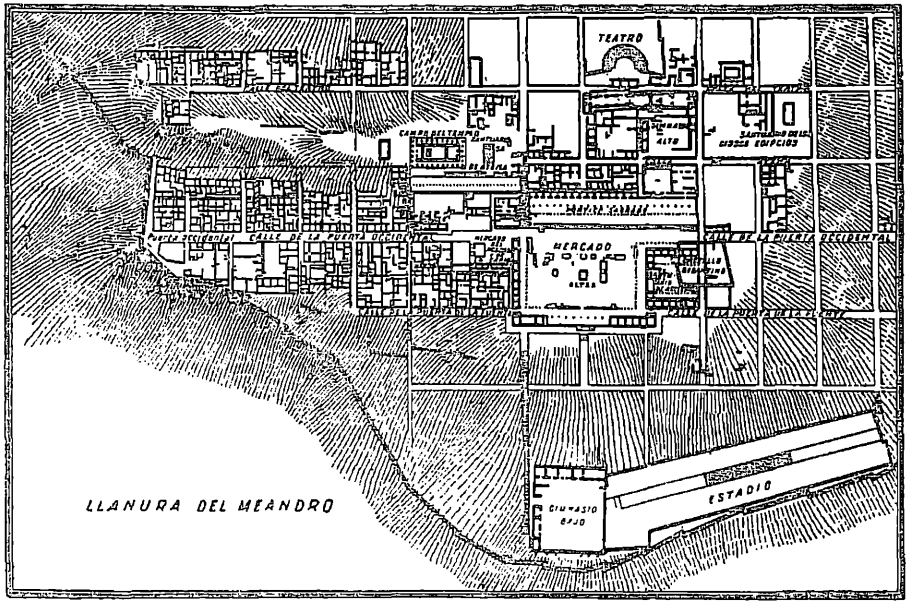
Alejandría la primera, crea este tipo de instituciones. La dinastía de los Ptolomeos funda en 322 a. de J. C. el *Museo*, esto es, el lugar destinado al estudio de las ciencias, bajo la advocación de las musas. Aquí laboraban 100 sabios o eruditos dirigidos por un *hiereus* o sacerdote de la sabiduría. Libres de preocupaciones económicas, podían entregarse estos sabios a las más fructíferas investigaciones, pues no sólo disfrutaban de habitación y sustento: también recibían honorarios suministrados por la propia casa real.

Los colegiales disponían de un jardín botánico y de otro zoológico, de laboratorios científicos (el más importante de éstos era el consagrado a la medicina), de un observatorio astronómico y de un buen número de amanuenses que copiaban libros en láminas de papiro. Es probable, además, que tuvieran obligaciones docentes, toda vez que las crónicas nos dicen que en torno de ellos se reunían muchos discípulos.

Asimismo disponían de la grandiosa *Biblioteca de Alejandría*, también creada por los Ptolomeos. La dirección de ella estuvo siempre en manos de un sabio de renombre, cuya ocupación fue muy delicada. Había que ordenar e inventariar una multitud de libros de las ramas más heterogéneas del saber; lo que vino a determinar el auge de la *investigación erudita* junto al de las ciencias particulares. En relación con la primera, se fue creando la *filología.*

Los textos homéricos servían aquí de base. Aristarco destacó en estos menesteres. Por lo que concierne a las ciencias particulares, Eratóstenes creó la ciencia geográfica: Euclides, los "Elementos" (de geometría); Hiparco, la astronomía, etc.

En la organización de los establecimientos de Alejandría, influyó seguramente la forma colegiada de las viejas escuelas sacerdotales de Egipto; en cambio, el alimento científico fue herencia griega o creación propia de las nuevas escuelas.



Plano de la ciudad de Priene.

Este nuevo tipo de instituciones se propagó por todas las grandes urbes. Pérgamo, Antioquía, Tarso, etc., fundaron establecimientos similares. Pero no lograron extirpar, ni con mucho, eliminar las escuelas de filosofía: los estoicos, los epicúreos y los escépticos, combatieron la formación predominantemente científica, en beneficio de la cultura filosófica, a la que adscribían la tarea de formar el carácter.

6. *La enciclopedia griega.*—El rendimiento positivo del nuevo tipo de establecimientos fue la constitución definitiva de la enciclopedia griega, cuyo desarrollo había sido milenario. Arranca del uso del alfabeto y de aquella rudimentaria cultura intelectual de que habla el Fénix en los poemas homéricos. El movimiento intelectual del siglo VI (Thales, Anaxímenes, Anaximandro,

Heráclito, Jenófanes, Pitágoras, etc.), trajo consigo el origen de la filosofía y de la ciencia y, con ello, la superación de la concepción mitológica del mundo. En la época del *iluminismo*, con los sofistas, se origina la gramática, que en el período alejandrino se transforma en *filología clásica*. Sócrates, por su parte, eleva la reflexión filosófica a claridad conceptual.

También los sofistas y, después de ellos, Isócrates, agregan a lo anterior el arte retórico, que tanta importancia tuvo ya en Grecia como materia de enseñanza. En cierto modo representó una lucha contra el tipo de formación matemática de la dirección fundada por Platón, con tan buen éxito, en la *Academia*.

Aristóteles toma una actitud conciliadora en esta lucha de las tendencias pedagógicas, dándole un sentido dialéctico a la retórica; pero su más grande rendimiento reside en haber inaugurado la investigación particular, sin perder de vista los intereses filosóficos de conjunto. En el *Liceo*, mantuvo el equilibrio entre filosofía y ciencias especiales (física, zoología, etc.).

La época helenística tiene en su inicial período, por lo que hace a la filosofía, un carácter predominantemente ético, que los estoicos y epicúreos llevan a sus consecuencias extremas en el *ideal del sabio*. En los últimos tiempos dominan los intereses religiosos (neo-pitagorismo y, sobre todo, los neo-platónicos). De esta guisa, se fue gestando, con independencia, el estudio del problema de la naturaleza y atributos de la Divinidad, la *teosofía*, que, andando el tiempo, pretendió tener cierta base racional bajo el nombre de *teología*.

En las escuelas helenísticas, en cambio, se desarrollan las disciplinas particulares, abriéndose nuevos caminos la investigación. Puede decirse que en la época *alejandrina* la ciencia griega, sobre la que se ha edificado la cultura científica y educación occidentales, se hallaba organizada del siguiente modo:

a) *Conocimientos filológicos:* gramática, retórica y dialéctica. A este grupo se le llamó más tarde el *trivium*.
b) *Conocimientos reales:* aritmética, geometría, teoría musical y astronomía. Estas cuatro disciplinas recibieron el nombre de *cuadrivium*.
c) *Filosofía* (metafísica, ética, política, etc.), y *teología*.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Origen y desarrollo de la educación enciclica.*
b) *Paralelo entre Isócrates y Platón, como pedagogos.*

SEGUNDA SECCIÓN

ROMA Y LA PEDAGOGÍA DE LA "HUMANITAS"

I

CRONOLOGÍA E INSTITUCIONES

1. Importancia de la historia de Roma. 2. Las épocas. 3. La civilización romana.

J. WOGT, *La República Romana*, Friburgo, 1932.—E. PAIS, *Historia crítica de Roma durante los primeros cinco siglos*, Roma, 1913.—L. HOMO, *La Italia primitiva y los Comienzos del Imperialismo Romano*. versión española, Barcelona, 1926.—L. BLOCH, *Instituciones Romanas*, versión española, Colección "Labor", Barcelona, 1930.

1. *Importancia de la historia de Roma.*—La historia de Roma tiene enorme importancia para los pueblos europeos. En un milenio de existencia ha creado un sistema de instituciones políticas y sociales que han determinado el desarrollo ulterior de la historia universal.

Ante todo, los romanos han sido el mejor vehículo para transmitir las letras, las ciencias y las artes, que, en buena proporción, recibieron de los griegos. Sus porfiadas conquistas y colonizaciones a lo largo de su historia crearon un vasto imperio que unificó las culturas y pueblos más distantes, llevándose a efecto, así, el fenómeno de la *romanización.*

Pero también aporta Roma a la cultura humana nuevos elementos y formas de vida. Ha creado el derecho, el arte de gobernar y la jurisprudencia. Puede decirse que Roma ha dado las técnicas sociales de organización de las que se ha gestado la diversidad de instituciones políticas del mundo occidental.

Su imperialismo y su exaltación militarista fueron los medios impuestos por las circunstancias para llevar a cabo su misión histórica.

2. *Las épocas.*—Las tradiciones romanas, negadas por muchos historiadores contemporáneos, señalan el año 753 a. de J. C., como el de la fundación de Roma que, durante la primera época de su vida, estuvo bajo un gobierno de reyes. El último de éstos fue expulsado de la ciudad, en 509, terminando así la realeza.

De 509 a 260 a. de J. C., se organiza el gobierno republicano, al propio tiempo que los romanos extienden su dominación por toda la península itálica. La vida interna se caracteriza por el conflicto entre *patricios* y *plebeyos*. En esta lucha, logran los últimos que se establezca la institución del *tribunado*. (Los tribunos fueron funcionarios defensores de los plebeyos.) Después (450) exigen que el derecho sea escrito: *Ley de las Doce Tablas;* en fin, obtienen el derecho de ser elegidos en todos los cargos públicos (*cónsules* o representantes del poder ejecutivo; *dictadores*, nombrados en momentos difíciles para la integridad de la república; *pretores*, con funciones judiciales; *cuestores*, encargados de la administración fiscal, *senadores*, etc.).

De 260 a 120 a. de J. C., Roma extiende su dominación por toda la cuenca del Mediterráneo. *Las guerras púnicas* le dan la posesión de Cartago, después de vencer al gran estratega Aníbal. En España, a pesar de la resistencia de Viriato, en Numancia, controla buena parte de la Península.

La conquista mediterránea transforma las costumbres romanas. El pueblo comienza a olvidar sus grandes virtudes familiares y cívicas; pero su cultura intelectual y artística va asimilando las grandes creaciones de Grecia. Se vuelve a recrudecer la lucha entre las clases sociales, ahora representadas por los nobles, los caballeros y los pobres. En vano Tiberio y Cayo Graco promueven la reforma agraria (133-121).

De 120 a 30 a. de J. C., tienen lugar en Roma las guerras civiles; cobra auge el militarismo político. Mario, vencedor de Yugurta, de los cimbrios y de los teutones, halla su rival en Sila. Después aparecen Pompeyo y Craso. Al fin, Catilina y el gran orador Cicerón, quien salva a Roma de una conjura de aquél. El gran hombre de Estado, César, liquida definitivamente (63) las guerras intestinas. Éste había formado parte de una nueva forma de gobierno: el *triunvirato* (tres hombres en el poder). A su muerte aparece un segundo triunvirato: Antonio, Lépido y Octavio.

De 30 a. de J. C., a 14 d. de J. C., se otorga a Octavio el título de *Augusto*. Su época logra inusitado esplendor ("Siglo de Augusto"). Sus generales ensanchan el Imperio desde el Danubio hasta el Elba. Para gobernar tan vasto territorio se crean nuevos funcionarios: los *prefectos*, los *gobernadores* de provincia y los *legados*. La agricultura, la industria, el comercio, etc., se desenvuelven admirablemente. Brillan grandes escritores: el historiador Tito Livio, los poetas Virgilio y Horacio.

Durante los dos primeros siglos de la Era Cristiana ocupan el poder tres dinastías. De sus emperadores sobresalen Vespasiano, Tito y Domiciano y los antoninos Trajano, Adriano, Antonio y Marco Aurelio. Hacia esta época el Imperio adopta la forma de una monarquía absoluta. El derecho de ciudadanía romana se extiende a casi todos los hombres libres del Imperio, asegurando de este modo la unidad romana. Se construyen por doquier grandes obras materiales: acueductos, termas, teatros, circos, anfiteatros, etc. Se difun-

den las ideas hasta todos los confines. El cristianismo, por su parte, cobra fuerza, cada vez mayor.

En el siglo III d. de J. C., se inicia la decadencia del Imperio Romano. Dos hechos la determinan: en el interior, la anarquía militar (235-285); en el exterior, las invasiones de los bárbaros, las cuales alcanzan su apogeo a fines del siglo IV. Diocleciano (285-305) trató de contener el derrumbe creando el sistema de la *tetrarquía:* dividió el Imperio en cuatro grandes partes, gobernadas por dos augustos y dos césares. Constantino (306-337) introduce otras reformas; crea la monarquía administrativa: un cuerpo de funcionarios, bajo un plan unitario de acción, por el Edicto de Milán (313) reconoce oficialmente al cristianismo. Constantinopla se va convirtiendo de hecho en la capital del reino, que recibe ahora el nombre de Bajo Imperio.

Las postrimerías del siglo IV marcan el fin del Imperio Romano. La historia del Bajo Imperio cuenta tres importantes acontecimientos: 1o., el triunfo del cristianismo; 2o., la división del Imperio, en Imperio de Occidente (capital Roma), e Imperio de Oriente (capital Constantinopla); 3o., la destrucción del Imperio de Occidente por los bárbaros del Norte. La historia se caracteriza por una intensa lucha de las tradiciones paganas contra el cristianismo, el cual triunfa definitivamente y se organiza sobre el modelo del Imperio.

3. *La civilización romana.*—La gran originalidad romana ha sido la *organización del derecho.* El pueblo romano pasa por diversas formas de gobierno: realeza, república, principado, monarquía absoluta. La administración pública la ejercen los magistrados (los que gobiernan): *cónsules, pretores, censores, ediles, tribunos,* etc. El Senado, compuesto de 300 miembros, tiene el derecho de resolver los más graves negocios del Imperio. Un *senado consulto* es la opinión de la gran mayoría senatorial.

Las clases sociales.—Ante todo figuran los que poseen el *derecho de ciudadanía: ciudadanos.* En un principio lo tienen únicamente los *patricios;* tiempo después, la *plebe.* Los *peregrinos* eran habitantes libres de las provincias que carecían de los derechos de ciudadanía. Los *esclavos* están reducidos a condición de cosas. Los *libertos* son los esclavos manumitidos.

Andando el tiempo se llamaron *nobles* los descendientes de algún ciudadano que había desempeñado una magistratura; los *caballeros* eran los ciudadanos ricos.

La *familia* fue la base de la vida romana; el padre, su jefe supremo. El matrimonio tuvo tres formas: *confarreatio* (enlace religioso), *coemptio* (compra simbólica de la mujer) y *usus* (después de vida marital).

Los *derechos privados* más importantes eran cinco:

a) Del padre sobre los hijos *(patria potestas).*

b) Del marido sobre la mujer *(manus).*

c) Del amo sobre sus esclavos *(potestas dominica)*.

d) De un hombre libre sobre otro mediante convenio *(Manus capere)*.

e) De todo hombre sobre su propiedad *(dominium)*.

La *religión* romana fue *politeísta*, como la griega, pero siempre tuvo un sentido práctico.

El culto consiste en hacer lo que place a los dioses, para recibir un beneficio. Los sacerdotes supremos, encargados del culto, eran los pontífices, los cuales obedecían al *pontifex maximus*. Existen también las *vestales*, vírgenes que cuidaban del fuego sagrado de Vesta; había, además, un extenso organismo de funcionarios religiosos; tales eran los *augures*, que pronosticaban el porvenir; los *haruspices*, que examinaban las entrañas de las víctimas; los *fetiales*, que ponían los tratados de guerra bajo la protección de los dioses, etc. Los sacerdotes, en general, no constituían una casta, y los ciudadanos podían rendir culto por cuenta propia. [1]

El *ejército*, formado por la *legión* (la leva) y que tuvo tan señalada importancia en la historia de Roma, se integró al principio por ciudadanos que se equipaban a costa propia. Sólo más tarde fue una institución organizada y pagada por el Estado. Las incesantes guerras fueron la mejor escuela de la milicia. El arte defensivo y ofensivo de los ejércitos le reportaron a Roma brillantes triunfos. La disciplina era ruda: el general tenía derecho de vida y muerte sobre todos sus hombres.

El *arte romano* tuvo siempre a la vista modelos griegos; pero no dejó de aportar nuevos elementos. En arquitectura usó el arco y la bóveda; en la plástica y pintura fue realista; el gusto por el retrato se tradujo en verdaderas obras maestras. La ingeniería romana saturó de magníficas obras no sólo a Roma, sino a las numerosas provincias del Imperio.

Por lo que hace a la *ciencia*, Roma no superó en lo fundamental a la enciclopedia griega. En las ciencias de observación destacó Plinio; en cambio, los romanos aplicaron con ventaja los rendimientos de Grecia en este respecto, aunque también es verdad que muchos sabios griegos trabajaron para Roma.

En *filosofía*, tras la muerte de Aristóteles (322 a. de C.) se inicia el período helenístico-romano, que se prolonga hasta el siglo V de la Era cristiana. Destacan cinco doctrinas: el epicureísmo, el estoicismo, el escepticismo, el eclecticismo y el misticismo.

Para las cuatro primeras, la filosofía reviste un carácter práctico. Epicuro (341-271), que adopta la concepción atomista de Demócrito, enseña que el conocimiento de la naturaleza libera del miedo de ultratumba. Su ideal de vida es la *ausencia de dolor*. El estoicismo, fundado por Zenón de Citia (335-263), declara que hay que someterse a la razón universal. Quien vive conforme a la naturaleza esta a salvo de las pasiones (*apatía*) y es dueño y se-

[1] PÉREZ BUSTAMANTE, *op. cit.*, pág. 139.

ñor de su existencia (*autarquía*). El escepticismo (Pirrón de Elea, 360-270) señala que la verdadera tranquilidad se logra dudando de todo; y el eclecticismo (de *ex-lego*, escoger) ve la manera de conciliar las diversas doctrinas (Cicerón, 106-43), para una vida sin preocupaciones. La liberación de éstas llegó a ser un ideal negativo para muchos. En el siglo III de la Era cristiana, Plotino (205-270), nacido en Licópolis, Egipto, pero que enseñó en Roma, funda el misticismo. Sólo la unificación del hombre con lo Uno. Dios, mediante el éxtasis, asegura a aquél su verdadero destino.

La *lengua* oficial de Roma era el *latín* o dialecto del Lacio, que es una de las lenguas más perfectas; por su concisión y elegancia, una de las más expresivas.

También en la *literatura* los romanos siguieron, en sus mejores tiempos, las huellas de Grecia. Antes de la vigorosa influencia helena (hacia el siglo II a. de J. C.) el documento literario más importante llegado hasta nosotros es la Ley de las Doce Tablas.

Generalmente se divide la historia de la literatura romana del siguiente modo:

1) *Época arcaica*, hasta mediados del siglo III a. de J. C.

2) *Época de la primera influencia griega*, que se caracteriza por traducciones y adaptaciones de comedias griegas (Livio Andrónico, Nevio y Ennio). Cierta independencia poseen Terencio y Plauto. Catón el Censor descuella en la prosa didáctica.

3) *Época clásica*, desde Cicerón hasta la muerte de Augusto. Asimilación profunda de la literatura griega. Sobresalen Lucrecio, Cátulo, Julio César, Salustio, Cornelio Nepote; los tres grandes poetas latinos Virgilio, Horacio y Ovidio; el historiador Tito Livio y los dramáticos Higinio y Flaco.

4) *Desde la muerte de Augusto hasta la decadencia romana.* Brillan en la poesía, la retórica, la historia y la enciclopedia, Juvenal, Marcial, Tácito, Quinto Curcio, Marco Aurelio, Séneca y Quintiliano.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Rendimientos políticos y sociales de Roma a la cultura occidental.*
b) *Breve monografía acerca de las luchas sociales en Roma.*

II

LA EDUCACIÓN EN LOS TIEMPOS PRIMITIVOS

1. La familia romana. 2. El oficio de agricultor. 3. La educación de la vida. 4. La escuela del ludi-magister. 5. La educación física.

A. BAUDRILLART, *La Educación en Roma*, Lyon, 1905.—R. VAN HORN, *De Vita Atque Cultu Puerorum Monumentis Antiquis Explanato*, Amsterdam, 1909.—O. CLARK, *La Educación de los Niños en Roma*, Nueva York, 1896.—P. MONROE, *Historia de la Pedagogía* Edad Antigua, 3a. ed., Madrid.

1. *La familia romana.*—En los más remotos tiempos, Roma tuvo un tipo de educación *doméstica:* la vida familiar era la principal institución donde se educaba al niño. La familia se prestaba por modo admirable para esta tarea. Fue, desde sus orígenes, una institución jurídicamente reglamentada que garantizó su cometido. La madre ocupó aquí un rango preeminente. Aunque el padre ejerce en el hogar un poder ilimitado, la madre tiene en la crianza y educación de la prole señalada importancia. Ella misma amamanta a sus hijos y no la nodriza; los instruye en el culto de los dioses domésticos *(lares* y *penates)*. Incluso dirige las distracciones y juegos de ellos. Todo esto teniendo a la vista el precepto en el que resumía Juvenal tan escrupuloso cuidado de la niñez: *maxima debetur puero reverentia* (al niño se le debe la máxima reverencia).

El ideal moral preside esta educación austera, condicionada por el amor a la patria y el culto rendido a los dioses. Piedad, honestidad, austeridad. Según Fustel de Coulanges, todo tiene un sentido divino en la familia. El hombre ama entonces su casa, como más tarde amará su iglesia.

Este ideal educativo tenía también ciertas *virtudes* derivadas de la vida campesina. En efecto, el contacto con la tierra hizo del trabajo un esencial objetivo de su existencia. Laboriosidad, constancia y parsimonia: he ahí estas *virtudes agrícolas*, por así decirlo.

Sin género de duda, el padre de familia, ciudadano y miembro de la república, es el responsable de la educación de sus hijos, pero el carácter prác-

tico del pueblo asoció a la mujer en todos los asuntos delicados de la casa. La situación de la mujer en Roma, dice Juvenal, era más elevada que en el resto de los demás países de la antigüedad. Esta innegable influencia no consistía en que participase en la vida pública, en la que apenas se hace alusión a ella, sino por la elevada autoridad que ejercía en la familia. Aunque la cifra de ejemplos concretos no es muy copiosa, en ningún otro pueblo de la antigüedad se dan casos de la influencia de la mujer comparables con el de la madre de los Gracos.

2. *El oficio de agricultor.*—Para comprender debidamente la educación en estos tiempos, precisa subrayar la importancia de la agricultura. La primitiva educación es práctica: sus elementos intelectuales son limitados. El joven romano aprende sólo aquello que debe saber un propietario rural, sobre todo la agronomía. Si no cultiva él mismo la tierra, por lo menos debe dirigir la explotación, vigilar el trabajo de los esclavos o aconsejar a su granjero. [2]

Vinculados al oficio de agricultor, figuran otros conocimientos prácticos. Así unos rudimentos del arte de curar (medicina), así el aprendizaje de memoria del texto de las XII Tablas, el ejercicio de un lenguaje conciso y elocuente y manifiesta habilidad guerrera para defender la patria y, con ella, la propiedad privada.

3. *La educación de la vida.*—La vigilancia permanente de la madre sobre el niño cesaba cuando éste debía ya acompañar al padre en su vida civil (generalmente a los 15 años). A falta de escuelas, el joven romano se educa en la vida cotidiana; ayuda a su padre en las faenas de la siembra y la labranza, disfruta con él de las fiestas del amigo, y con él asiste al Foro (la plaza donde se tratan los asuntos públicos). En todos estos sitios observa cómo se desenvuelve la vida; poco a poco es aleccionado por su propio padre en el arte de la lectura y escritura. El designio inmediato y más elevado de este aprendizaje es formar buenos ciudadanos. Por eso la Ley de las Doce Tablas (redactadas por una comisión de decenviros a mediados del siglo v a. de J. C., y grabada en doce tablas de bronce), tuvo para la formación del pueblo romano, durante esta época, la misma importancia que los poemas de Homero para el pueblo griego, pues, como refiere Cicerón, entre los griegos algunos se dirigen con todo su espíritu a los poetas, otros a los matemáticos, otros a los músicos, otros también, como los dialécticos, abren un nuevo círculo de actividad y dedican todo su tiempo y toda su vida a las *artes* que son necesarias para formar el espíritu de la juventud, la humanidad y la vida; los hijos de los romanos, en cambio, son educados fundamentalmente, para que un día puedan servir a la patria y por ello se les tiene que instruir en la organización del Estado y en las instituciones de los antepasados. "La patria nos ha creado bajo la condición de que dediquemos a su servicio la mayor parte y las más bellas energías de nuestro espíritu, de nuestro talento y de nuestra inteligencia".

[2] Cfr. HENRI-IRÉNÉ MARROU. *Historia de la Educación en la Antigüedad.* Bs. As. 1965.

Característica de esta educación era la influencia formadora de la vida de los grandes personajes, cuya biografía escuchaba el joven en los discursos laudatorios y conmemorativos. (La bibliografía de los grandes hombres como formación del carácter de la juventud.) Este hecho tiene más importancia de la que a menudo se le ha concedido. El muchacho adquiría la conciencia histórica de su pueblo, advertía que el pasado se halla vinculado al presente, fortaleciéndose así el sentimiento patriótico de las generaciones.

Esta *educación por la vida y para la vida*, terminaba de un modo simbólico, cuando el muchacho cambiaba su vestimenta, adornada con una franja de color *(toga praetexta)*, por una túnica viril completamente blanca *(toga virilis)*.

Por su parte, las niñas seguían bajo la completa vigilancia de la madre, aprendiendo las faenas de la vida doméstica. Nadie mejor que Hermadoro de Éfeso, coautor de la Ley de las Doce Tablas, ha expresado el ideal formativo de la joven romana:

"Extranjero, mi historia se dice con brevedad;
Escucha y lee con cuidado:
Esta tumba contiene los restos
De una mujer hermosa
Cuyo nombre fue Claudia. A su señor
Lo amó con todo su corazón.
Tuvo dos hijos; uno aún vive,
Otro lo tiene a su vera,
Sus palabras fueron tiernas, sus costumbres puras.
Gobernó en paz su hogar.
Supo usar la rueca y el telar."

4. *La escuela del ludi-magister.*—Andando el tiempo, la creciente complejidad de la vida impuso la necesidad de otro tipo de educación, que ya no pudo adquirirse en el seno de la familia. Al lado de la educación suministrada por la influencia de los grandes factores de la vida social, surgen las primeras *escuelas elementales.*

A juzgar por las fuentes, este tipo de escuelas fue tomado de los *etruscos;* su introducción en Roma tiene lugar hasta el siglo IV, bien que alguna crónica adelante su existencia casi un siglo.

Se les llama *ludi* (plural del sustantivo *ludus,* que significa juego, diversión); lo que indica claramente que su función era un tanto complementaria de la educación paterna y familiar. Como en Atenas, tales escuelas tenían un carácter privado; se instalaban en algún rincón de la ciudad, en algún pórtico, o se anexaban a un templo o edificio público. El maestro de ellas llevaba el nombre de *ludi-magister.* Seguramente, tal designación de escuelas y maestros, se debe a que en ellas el discípulo encontraba cierto entretenimiento del que no

podía disfrutar en compañía de su padre. También se les llama escuelas del *litterator*, vale decir, del que enseña las primeras letras.

La escuela del *ludi-magister* suministra una instrucción elemental que consta de lectura, escritura y rudimentos de cálculo. El aprendizaje de la lectura se lleva a cabo por el procedimiento del deletreo, que ya Quintiliano criticó justamente. La escritura se enseña haciendo copiar al niño con un *estilo* en una *tábula* de cera los modelos que en la parte superior dibuja el maestro. El cálculo tuvo merecida importancia, por su aplicación en los negocios. Para ejercitarlo, se empleaban los dedos y los tableros de guijas.

La disciplina era severa, se echaba mano de castigos corporales: en caso de graves faltas, se usaban la vara y el látigo.

Malabarista. Juegos romanos.

Todo esto se aprendía de los 7 a los 12 años; el procedimiento inclusive era frecuente: se leían y escribían sentencias morales (como las de Apio Claudio Caecus), y sobre todo los preceptos de la Ley de las Doce Tablas.

El maestro era poco apreciado; se le retribuía modestamente, no obstante que su trabajo diario empezaba al despuntar el sol.

Al terminar esta época, aparecen ya bien delineados los orígenes del tipo histórico de la educación romana. Ésta ofrece un carácter utilitario y realista, atenta a la socialización del joven ciudadano y vinculada fuertemente a la tradición patriótica del pueblo.

5. *La educación física.*—La educación física entre los griegos se orientó muy pronto hacia una actividad deportiva desinteresada; en Roma, tuvo ya

en los primeros siglos, un propósito práctico. Era esencialmente una preparación para la vida de soldado. Formaban parte de esta educación, carreras, luchas, natación, manejo de las armas y equitación.

Una viva imagen de lo que era la cultura física en esta época, la hace Plutarco al referir cómo Catón el Viejo educaba a su hijo: "No sólo le enseñó, dice, la manera de manejar el arco, luchar con armas y montar a caballo, sino también a pelear con los brazos y los puños, a resistir tanto el calor como el frío, y a nadar en los ríos de mayor corriente y caudalosos."

Por su parte, los adultos se ejercitaban en evoluciones militares en el Campo de Marte, y después de tales ejercicios nadaban en el Tíber para limpiarse y quitarse el sudor.

El adolescente griego frecuentaba el gimnasio; el adolescente romano prefería el circo y los combates del anfiteatro. Los espectáculos del circo y del anfiteatro son una imagen de la lucha y de la guerra. El muchacho romano sabe conducir corceles, y carros, y arrojar la jabalina.

La danza también fue practicada por los jóvenes romanos, y viejas canciones y cantos de guerra prueban que la formación musical no fue extraña a ellos, aunque nunca se desarrolló como entre los griegos.

Parece ser que Paulo Emilio, el conquistador de Macedonia, fue uno de los primeros en aceptar para su hijo la forma griega de educación física, aunando a los fines puramente militares los propósitos deportivos y gimnásticos.[2]

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Diferencias entre el ideal educativo de los griegos y el de los romanos.*
b) *Origen y evolución de la escuela del ludi-magister.*

[2] CH. SUETONIO, *Vida de César.*

III

LA EDUCACIÓN ENCÍCLICA EN ROMA (DESDE MEDIADOS DEL SIGLO II A. DE J. C.)

1. La introducción de la cultura griega. 2. Las nuevas exigencias sociales y el origen de la educación secundaria. 3. La escuela del gramático (la formación enciclica). 4. La instrucción de las élites romanas.

P. E. SONNENBURG, *La Vida Escolar en la Antigüedad*, Berlín, 1909.—J. ARNOLD, *La Educación Doméstica y Pública entre los Romanos*. Nueva ed., Leipzig, 1908.—G. CLARK. *La Educación de los Niños en Roma*. Nueva York, 1896.—R. WILKINGS. *Educación Romana*. Cambridge, 1905.

1. *La introducción de la cultura griega.*—Desde mediados del siglo III antes de la Era Cristiana, experimenta Roma profundos cambios sociales y políticos que tuvieron repercusiones en su vida educativa. De un lado, las victorias militares que extienden su dominio por Italia y fuera de Italia; de otro, la creciente invasión de la cultura helenística, que se acentúa una vez convertida Grecia en provincia romana (146 a. de J. C.).

El contacto reiterado con otros pueblos hizo que la educación romana dejara de ser estrictamente nacional y acogiese otros elementos culturales. Los militares, comerciantes y diplomáticos necesitaron para el mejor desempeño de su cometido el conocimiento de la lengua griega; la guerra y la política se hicieron cada vez más complicadas y difíciles; la jurisprudencia se fue convirtiendo en una disciplina que exigía ciertos conocimientos ya no susceptibles de ser aprendidos por la mera audición de las disertaciones públicas; en fin, el arte oratorio llegó a ser el medio más eficaz para ocupar las magistraturas o influir poderosamente en la vida social.

Como es comprensible, la vieja escuela del *ludi-magister* no pudo ya satisfacer por sí misma las nuevas demandas; junto a ella se fue gestando un nuevo tipo de instituciones.

2. *Las nuevas exigencias sociales y el origen de la educación secundaria.*— La cultura griega suministró los materiales de esta nueva educación, a pesar de la resistencia que opusieron a ello algunos romanos de pura cepa, con Catón el Viejo, al frente.

Ya en el siglo III traducía al latín Livio Andrónico (284-204) la *Odisea;* tras él, Spurio Carvilio, Ennio y otros promovieron esta helenización de la cultura romana. Al principio, se tuvo sólo a la vista el estudio práctico de la lengua griega pero más tarde se fue asimilando la filosofía, el arte, etc. Tal asimilación fue favorecida por el hecho de que muchos gramáticos, filósofos y retóricos griegos se trasladaron a Roma, ya como embajadores, ora como maestros ambulantes. Los edictos de la época son un testimonio de que para muchos romanos la penetración de la cultura griega significaba un peligro nacional. "Todo fue en vano. Nada podía detener la carrera victoriosa de la civilización griega. El influjo de Grecia creó por primera vez una literatura romana. Y, en efecto, las necesidades del teatro, por una parte, y de la escuela, por otra, han sido las que han promovido la literatura latina. El dramaturgo y el maestro han creado de los elementos griegos la literatura romana. Este proceso no fue sólo inevitable: la estructura de nuestra civilización europea. se basa en esta transmisión, en la transformación de la antigua cultura romana por la civilización griega universalista.

Etapas de la educación romana antigua.

"La escuela fue así una poderosa palanca en este movimiento. Aquélla emprendió la tarea de transmitir la formación griega y así surgió la primera escuela de Europa que tuvo como fundamento en la enseñanza una lengua extranjera, su gramática y sus escritores modelos. Esta es la idea básica de los establecimientos que se llamaron, mucho más tarde, colegios o instituciones humanistas." [1]

[1] DILTHEY, *op. cit.*, pág. 85.

En otras palabras: junto y sobre la enseñanza puramente nacional que proporcionaba la escuela del *ludi-magister*, surge una orientación pedagógica que, haciendo materia de estudio una lengua y una cultura extranjera, condujo a una educación *supernacional*, a una educación *humana en general*. Se advirtió que hay algo en la educación que está por sobre pueblos y tiempos, algo que pertenece al hombre por el hecho de ser hombre. Los teóricos de la educación de entonces llamaron *humanitas* a este ideal general de la educación.

3. *La escuela del gramático (la formación enciclica).*—La idea de la *humanitas* se redujo en un principio a una educación bilingüe (griego y latín). A eso se debe que todavía reciban el nombre de *humanidades* los estudios literarios, frente a la formación que suministran las ciencias reales. Pero ya entre los romanos se ensanchó el sentido de la *humanitas* como aquella cultura general que trasciende los intereses locales y nacionales e incluye no sólo las lenguas extranjeras, sino también los conocimientos de todo orden. Ya se perfila incluso una *humanitas* política.

Precisamente, esta evolución de la *humanitas* se operó en la escuela del *gramático*, según la designación dada a los establecimientos de segunda enseñanza que aparecen en esta época.

El programa de estudios de la escuela del gramático era, en sus orígenes, exclusivamente literario: se trataba de instruir en el arte de hablar y escribir el griego y el latín. La gramática era la base de la formación; a ella se enlazaba la literatura y la crítica de los textos. El arte literario se ejercitaba en textos de Homero, Menandro, Plauto, Terencio. Comprendía las siguientes fases:

a) *dictado* de un fragmento del texto, a modo de ejercicio ortográfico;
b) *memorización* del fragmento;
c) *traducción* del verso en prosa y viceversa;
d) *expresión* de una misma idea en diversos giros;
e) *análisis* de las palabras y frases; en fin,
f) *composición literaria.*

Con el tiempo se introdujo un curso rudimentario de retórica, que más tarde se reservó para la educación terciaria (universitaria).

En cambio, las disciplinas reales (geografía, aritmética, geometría, astronomía, teoría musical), que llegaron a formar parte del curso de estudios, se mantuvieron como algo esencial de este grado de enseñanza. Con ello se venía a dar una verdadera educación enciclopédica, una educación propia del hombre libre. Por su carácter general, se le dio desde entonces el nombre, como en Grecia, de *formación enciclica.*

No todos los alumnos proseguían hasta el fin, los estudios impartidos en estos establecimientos. De ordinario, a los 16 años se iniciaban los jóvenes en alguna profesión. Unos aprendían la agricultura bajo la dirección de un agri-

cultor experimentado; otros se incorporaban a la armada; los hijos de los nobles seguían aleccionándose en el arte oratorio.

En cierto modo puede hablarse de los comienzos de una *educación técnica,* hacia este período. Hay huellas de que existió una *escuela de economía doméstica* en Siracusa, y aunque no se mencionan en texto alguno *instituciones docentes consagradas a suministrar el arte de la construcción civil,* es de creerse que también existieron éstas, si se toman en cuenta las magníficas obras arquitectónicas erigidas, que suponen, por necesidad, conocimientos y técnicas especializados.

Frente a la situación, baja y despreciada, del *ludi-magister,* el maestro de gramática tuvo en Roma un merecido rango, un ejemplo: Suetonio asegura que el gramático Remmio Palemon obtenía un sueldo de 400,000 sextercios al año.

4. *La instrucción de las élites romanas.*—Con el tiempo, la influencia de la cultura y educación griegas en la vida romana toca un extremo: no sólo las clases superiores instruyen a sus hijos con preceptores griegos; las propias *élites* directoras fueron formadas en la enciclopedia griega.

Uno de los muchos ejemplos lo ofrece la forma como fue educado Marco Tulio Cicerón. Terminado que hubo los estudios primarios, acudió éste a la escuela de Filón, filósofo de la Academia, a quien entre los discípulos de Clitómaco, estimaban más los romanos por su elocuencia y nobles costumbres. Al mismo tiempo frecuentaba la casa de Mucio Scévola, famoso jurisconsulto y miembro del Senado, con quien hizo sensibles progresos en la ciencia de las leyes; y asimismo se aplicó a la milicia bajo Sila, durante la Guerra Márgica. Después, viendo que la República se agitaba por las guerras civiles y que en ellas asomaba el fantasma de la monarquía absoluta, se trasladó a Grecia.

Una vez en Atenas, se aplicó al estudio de las matemáticas y de la retórica. Antíoco Ascalonita fue maestro suyo. Después navegó al Asia y a Rodas, para entrar en contacto con otros filósofos y oradores. Cuenta Plutarco que, cultivado ya Cicerón, fue requerido en una ocasión por Apolonio, que ignoraba la lengua latina, para que declamara en griego. Después de haber declamado en esta lengua con suma corrección, todos se quedaron asombrados, en particular Apolonio, quien dijo: "A ti, ¡oh Cicerón!, te admiro y te alabo, pero lamento la suerte de Grecia, al ver que los únicos bienes que le han quedado, la ilustración y la elocuencia, son también por ti ahora llevados a Roma".

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Diferencias entre la educación física en Grecia y en Roma, en esta época.*
b) *Transformaciones que experimenta la educación enciclica al pasar de Grecia a Roma.*

IV

LOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN EN LA ÉPOCA REPUBLICANA Y LA PEDAGOGÍA DE LA "HUMANITAS"

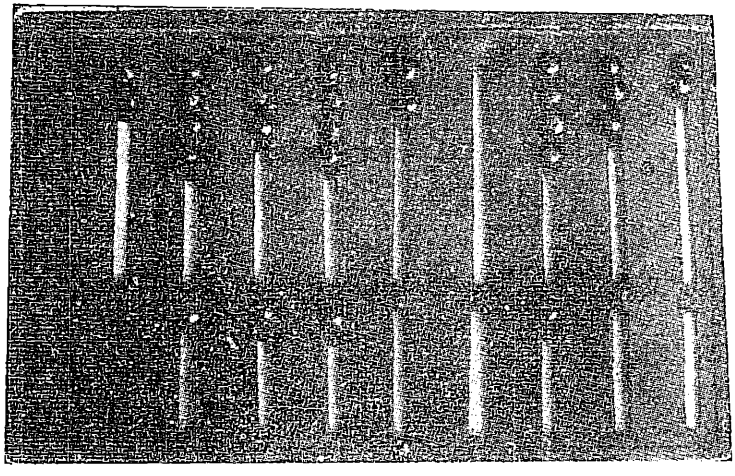
1. El origen de la teoría educativa y la lucha por las tradiciones: Catón el Viejo (234-149). 2. Marco Terencio Varrón (116-27) y los orígenes de la enciclopedia en Roma. 3. Marco Tulio Cicerón (106-43) y el ideal de la "humanitas".

G. DILTHEY, *Historia de la Pedagogía*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1942.—G. KURTH, *Catón el Viejo*. Lieja, 1872.—H. ZIELINSKI, *Cicerón a través de los Siglos* 2ª ed., 1902.—G. BOISSER, *Cicerón y sus amigos*. trad. esp. 1920.—A. GWYNN. *Roman Education from Cicero to Quintiliano*. Oxford. 1926.

1. *El origen de la teoría educativa y la lucha por las tradiciones: Catón el Viejo* (234-149).—La teoría pedagógica hace su objeto de estudio a la naturaleza y sentido de la educación. En estas reflexiones tropieza necesariamente con el problema de los fines, con el tema que plantea los objetivos que se persiguen en la formación de las generaciones jóvenes. Como hemos visto ya, pensando en dichas cuestiones nace la pedagogía socrática, que culmina en el gran sistema del idealismo platónico. Frente a una parecida situación, se va gestando la teoría pedagógica entre los romanos. El hecho inmediato fue la creciente invasión de la cultura griega con sus formas e ideales de vida, hacia mediados del siglo II a. de J. C. Muchos y leales ciudadanos veían en ello un peligro y opusieron siempre fuerte resistencia, lo que dio lugar a que se pidieran y expusieran razones acerca del problema. Todavía en los comienzos del primer siglo a. de J. C., los censores daban a luz este edicto: "Se nos ha notificado que ciertas personas han instituido una nueva clase de disciplina; que nuestra juventud acude a sus escuelas; que han asumido ellos el título de retóricos latinos, y que nuestros jóvenes, reunidos, malgastan ahí su tiempo. Nuestros antecesores señalaron la instrucción suficiente que debían re-

cibir sus hijos y las escuelas que debían frecuentar. Estas novedades, contrarias a las costumbres e instituciones de nuestros antecesores, ni las aprobamos, ni nos parecen buenas. Por tanto, entendemos que es nuestro deber expresar nuestro juicio de que tanto los que mantienen esas escuelas como los que asisten a ellas merecen nuestra reprobación".

Suetonio en su *Vidas de Gramáticos Ilustres* expresa, en cambio, la convicción contraria: "En los tiempos antiguos la gramática no estaba en boga en Roma; verdaderamente era de muy poco uso en aquel rudo estado de la sociedad, en que el pueblo estaba constantemente ocupado en la guerra y apenas tenía tiempo para cultivar las artes literarias. Por otro lado, sus pretensiones eran muy sutiles para aquellos hombres primitivos; los que eran oradores y poetas podían considerarse como semigriegos".



Ábaco antiguo con esferillas movibles

Catón el Viejo participaba en este debate con más enjundia:[1] no sólo se inclina por una cultura puramente nacional; *trata de justificar su posición desde puntos de vista teoréticos:* se eleva a la doctrina pedagógica, en cuanto discute los objetivos de la formación de su pueblo.

Sus dos opúsculos: *Sobre la Educación de los Niños* y *Preceptos para el Hijo*, desgraciadamente perdidos, trataron de diseñar un ideal educativo. Catón advierte que lo decisivo en la educación es formar el carácter. Por eso, el arte

[1] Marco Porcio Catón Mayor (llamado también "el Viejo") nació en Tusculum (hoy Frascati), de familia plebeya. En su juventud participó en la guerra contra Aníbal; más tarde ocupó algunas magistraturas (censor, cónsul, etc.). Su nombre se ha hecho célebre por su austeridad de costumbres y su culto a las antiguas tradiciones.

oratorio, sobre el que escribió por vez primera un tratado especial, ha de tener como último designio la realización de la virtud.

Otros de sus escritos versaron sobre economía, jurisprudencia, arte de la guerra, medicina. Todos ellos vinieron a integrar una rudimentaria enciclopedia. El fundamento de la educación romana, empero, sigue siendo para él la *agricultura*. Pedagógicamente, su obra *De re rustica* justifica esta idea.

2. *Marco Terencio Varrón* (116-27) *y los orígenes de la enciclopedia en Roma.*—Marco Terencio Varrón[2] toma en el problema de la lucha de las tradiciones una posición conciliadora; es partidario de una cultura romano-helénica: cree con acierto que en el dominio de la educación pueden completarse mutuamente los intereses nacionales y los elementos griegos.

Entre sus numerosas obras (la cifra total de ellas, parte en prosa, parte en verso, pasó de setenta, en 600 libros), tuvieron grande importancia para la educación sus *Nueve Libros de las Ciencias (Disciplinarum libri novem)*, una enciclopedia que comprendía la gramática, la dialéctica, la retórica, la geometría, la aritmética, la astronomía, la música, la arquitectura y la medicina. En ellos ofrece de modo inmediato la materia de enseñanza, acotada por indicaciones pedagógicas y apreciaciones en torno a su utilidad práctica.

La historia y la sátira son recursos que también emplea en la educación. Sus *Imágenes* o *Hebdomades* contienen 700 biografías de hombres ilustres. Con ellas quiso hacer con Roma lo que cada familia hacía con sus vástagos, a saber, formarla en el culto de sus mayores.

Sus *Sátiras Menipeas*, una miscelánea de historia, geografía y demás, tienen el propósito de restaurar la *virtus romana* —*pietas*, *honestitas*, *austeritas*— haciendo mofa de ciertos hombres y de ciertas ideas. La propia obra está sembrada de máximas edificantes con la mira de que la juventud las memorizara con fines prácticos.

Su acción pedagógica tuvo otra influencia benéfica: a él se debe en gran parte el *origen de la filosofía latina*, que creó sobre el modelo de la teoría filológica griega. De ello son testimonio sus *Veinticinco libros acerca de la lengua latina*, y su historia de la política y religión de Roma desde los tiempos más remotos, conocida bajo el nombre de *Antiquitates rerum humanarum et divinarum*.

Los trabajos de Varrón tuvieron inmensa resonancia pedagógica: llegaron a ser el modelo de las obras enciclopédicas que se redactaron en la Edad Media y en el Renacimiento.

---

[2] El más notable polígrafo de la Antigua Roma; nació en Reato. Estudió en Atenas filosofía en compañía de su amigo Cicerón. Como este último, también intervino en la cosa pública de su patria. Sus obras son numerosas: *De lingua latina, De re rustica, Sententiae, Antiquitates rerum humanarum et divinarum, Novem libri disciplinae, Imagies, Satyrae Menippeae, Pseudotragedias, Sátiras Cínicas, El Monstruo de Tres Cabezas*, etc.

3. *Marco Tulio Cicerón* (106-43) *y el ideal de la "humanitas".*—Un paso más lo da Marco Tulio Cicerón.[3] Con él la teoría pedagógica de los romanos se integra en sus partes esenciales. M. T. Cicerón no sólo se plantea el tema de los fines de la educación: asimismo busca una respuesta a la fundamentación psicológica del acto pedagógico.

Cicerón se inclina por el ideal del orador; ve en la elocuencia la fuerza decisiva de la vida pública romana. El verdadero orador es *rara avis*: reúne las cualidades del dialéctico, del filósofo, del poeta, del jurista y del actor; pero, sobre todo, es un hombre de moral ejemplar. En su obra *Orator* describe estas cualidades del tribuno; en el libro *Brutus* (o de los insignes oradores), busca la prueba histórica de su pensamiento; en sus tres libros *De oratore*, enseña el arte de la palabra hablada. Justo: en esta obra de Cicerón replantea con acierto el problema de la pedagogía y, de seguro, su pensamiento alcanza la altura nada menos que de un programa de reforma educativa.

Su ideal educativo encierra ya un sentido cosmopolita, mundial: se funda en la idea de la formación humana general, cuyos elementos esenciales los ha creado Grecia. (Sin duda alguna, Cicerón es, entre todos los romanos, quien mejor asimiló la cultura griega y la introdujo con mayor éxito en Roma.) El orador, en otras palabras, encuentra su base de sustentación en la *humanitas*. "Los que crearon las palabras latinas (Cicerón es el gran traductor de las ideas griegas en lengua latina) y las aplicaban rectamente, llamaban *humanitas* a algo que los griegos designaban como *paideia*. Es lo que nosotros llamamos también *eruditio et institutio in bonae artes*. Aquellos que se entregan de todo corazón a estas *bonae artes* son *humanissimi*. Pues el aspirar a esos productos espirituales es sólo dado entre todos los seres vivos al hombre y por eso se llama *humanitas*".[4] Las *bonae artes* son las ciencias en general. De ahí que Cicerón haya subrayado una y otra vez que el orador deba ser perfecto en toda clase de discursos, en todos los aspectos de la *humanitas* (*in omni genere sermonis, in omni parte humanitatis dixerim oratorem perfectum esse debere*).

La *humanitas* romana, aunque inspirada en la *paideia* griega, ofrece diferencias respecto de ésta, que Cicerón precisó conceptualmente: a) *toda humanitas es moral.* (No el ideal del sabio, inasequible, sino del hombre virtuoso que sabe y practica la virtud; b) *toda humanitas es literaria.* (El buen decir está versado en una sabiduría real y, por ello, probable, de hombres y cosas); c) *toda humanitas es política.* (El ciudadano ha de velar y colaborar

[3] Nació en Arpiño, de una familia de caballeros. Después de estudiar con buen éxito en Roma y Atenas, hizo una brillantísima carrera política. Entre sus muchas acciones célebres se refiere cómo sofocó la conspiración de Catilina, mereciendo que el Senado lo proclamase "Padre de la Patria". Existe una edición española de sus obras completas, reunidas en la *Biblioteca Clásica*. Comprende: *a) didácticas* (Vols. I y II); *b) filosóficas* (Vols. III y IV); *c) epistolares* (Vols. VII a X), y *d) oratorias* (Vols. XI a XVII).

[4] GELIUS, *Noctes Atticae*, XII, 16.

por el bien común de la sociedad). El ideal ecuménico de la *humanitas* se vincula, por otro lado, a un objetivo político de Roma: reunir a los diversos pueblos en un Imperio, el Imperio Romano.

Tocante a la base psicológica de la educación, se apoya en las ideas de Aristóteles y acoge la doctrina platónica de las vocaciones humanas. Al lado del desarrollo de la naturaleza humana general (la *humanitas*), existen en el hombre ciertas disposiciones peculiares de las que hay que derivar la profesión de cada individuo.

Cicerón puso en práctica sus ideas pedagógicas en tres obras (verdaderos epítomes) de carácter didáctico, puesta la mirada en la formación del orador: *Partitiones oratoriae, Topica y De optimo oratore.*

En fin, conviene con los grandes teóricos de la educación griega, en que la vida educativa se encuentra en inseparable relación con la vida del Estado. Como el propio Platón, escribe un libro acerca de la organización política de la República (*De re publica*) y otro de las leyes que han de regirla (*De legibus*). En ambos, subraya la importancia de lo histórico (tradicional) y en ambos hace ver que el ideal educativo debe arraigar en las circunstancias sociales de cada lugar y tiempo.

Cicerón asume en filosofía una actitud ecléctica: funda la doctrina estoica con elementos sacados de otros sistemas. Cree que la existencia de Dios, de su providencia y de la inmortalidad del alma son ideas innatas y comunes a todos los hombres, y, por tanto, aceptables como verdaderas (probabilismo). En esta naturaleza común de todos los hombres cree, asimismo, poder fundar un derecho igual a todas las gentes (derecho natural), y de ahí derivar normas de carácter civil, penal, internacional. Cicerón es el fundador de la ciencia del derecho.

Las ideas pedagógicas de Cicerón tuvieron muy pronto notable resonancia: han sido en muchos aspectos el punto de partida de la organización pedagógica en los tiempos del Imperio.

Pero su influencia pedagógica trasciende la antigüedad. La formulación filosófica de sus ideas y el perfecto estilo literario con que las revistió, llegaron a ser modelo de los humanistas y pedagogos del Renacimiento. Aún hoy las obras de Cicerón son paradigma de la más pura y bella latinidad.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Marco Terencio Varrón como pedagogo.*
b) *Análisis pedagógico de "De oratore", de Marco Tulio Cicerón.*

V

LA EDUCACIÓN TERCIARIA Y LA ÉPOCA IMPERIAL

1. Los cambios históricos. 2. El origen de la educación terciaria (la escuela del "rhetor"). 3. La especialización de la enseñanza superior. Bibliotecas y universidades. 4. Los collegia Iuvenum. *5. La fundación de las escuelas de Estado. 6. La expansión de las escuelas romanas.*

E. MICHELE, *Historia de la Pedagogía Italiana desde la Época de los Romanos hasta el siglo* XVIII, Turín, 1896.—E. JULLIEN, *Los Profesores de Literatura en la Antigua Roma, París,* 1885.—G. GRUPP, *Historia de la Cultura de la Época Imperial en Roma,* 2ª ed., 1913.—H. DENIFLE, *Las Universidades,* Berlín, 1885.

1. *Los cambios históricos.*—Bajo el Imperio tienen lugar importantes acontecimientos históricos que es preciso tener en cuenta para comprender del mejor modo las transformaciones de la vida educativa en Roma.

El Estado económico experimenta los fenómenos concomitantes de la prosperidad material: nace el lujo y una aguda visión de clases sociales; muchos libertos llegan a ser potentados; los que ejercen una profesión productiva, como los maestros, los artistas, los artesanos, viven a expensas de los ricos, a quienes rinden honores. "Debajo estaba la multitud inmensa, cosmopolita, perezosa, que era la clientela del Estado, y que se designa generalmente con el nombre de *panem et circenses*: a ella se consagraban los regalos espléndidos de los triunfos que duraban días enteros; los juegos, sobre todo en los circos, que costaban sumas insensatas".[1] Más abajo aún figuraban los esclavos tratados como cosas y sobre los que en última instancia recaía la producción agrícola y fabril.

El latín llegó a ser la lengua común de Occidente, como el griego lo fue del Oriente; y esto trajo consigo que la gramática y la retórica siguieran su

[1] J. SIERRA, *Historia General,* pág. 142.

fecunda evolución. La literatura se perfeccionó a tal grado que en el "Siglo de Augusto" pudo alcanzar su época de oro, a pesar de su carácter cortesano.

Se va produciendo paulatinamente una *centralización política* que, en sus momentos culminantes, hizo de cada provincia una dependencia burocrática, y llegó a considerar las órdenes del emperador con fuerza de ley. De esta suerte, el arte de gobernar, la política, deja de ser objeto de una discusión pública libre, para convertirse en un secreto del emperador y sus funcionarios, quienes en las peores épocas, fueron libertos sin escrúpulos.

Para organizar tan poderosa máquina burocrática, fue tomando gran vuelo la jurisprudencia y la administración de justicia (Salvio Juliano, Cayo, Papiniano, Ulpiano, Pablo y Modestino).

2. *El origen de la educación terciaria (la escuela del "rethor").*—A compás de los cambios históricos, la cultura griega seguía imponiéndose en todos los aspectos de la vida romana. El efecto más visible de todo esto se revela en el nacimiento de un nuevo tipo de escuela. Ya no fue suficiente para muchos la formación *enciclica secundaria.* Como alguna vez en Grecia, se sintió la necesidad de una *enseñanza superior terciaria.*

La rama del saber que gozaba de mayor predilección en la época, era la retórica: una retórica, a decir verdad, apologética y, en el mejor de los casos, de tipo forense, pues la vida democrática con sus conflictos de partido iba perdiendo toda importancia a medida que los emperadores se aproximaban más al sistema de la monarquía absoluta.

Al principio, las *escuelas del retórico,* como se llamó a estos establecimientos, fueron mal vistas. Hasta la época de Julio César dejan de ser combatidas por los gobernantes. Augusto ya fomentó estos estudios creando una biblioteca palatina; Vespasiano llegó a señalar honorarios al gran pedagogo español Marco Fabio Quintiliano; Adriano fundó en el Capitolio el *Ateneo,* y otros emperadores fomentaron en general la enseñanza superior.

El programa de estudios de estas escuelas era amplio, pero la retórica ocupaba el lugar preferente. Entre todos los géneros de la elocuencia, la judicial (probatoria) y la panegírica y filípica fueron las más cultivadas.

Respecto a la primera, el aprendizaje comprendía los siguientes capítulos:

a) *Invención,* o sea la rebusca de las ideas para admitir o rechazar el objeto materia de la disputa.
b) *Disposición,* a saber, el ordenamiento lógico de los argumentos.
c) *Elocución,* esto es, la expresión correcta y elegante de los pensamientos
d) *Memorización* del discurso.
e) *Acción* corporal con gracia y dignidad.

Por su parte, la elocuencia panegírica y filípica tomaba en cuenta los siguientes tópicos:

a) *Elogio* del autor, de la sentencia o de la acción que venía al caso.

b) *Paráfrasis* (de *para*, alrededor, y *phrasis*, locución), esto es, el arte de decir en otro giro el propio pensamiento.

c) *Comparación* con otros autores o sentencias.

d) *Conclusión*, en forma de moraleja y exhortación.

3. *La especialización de la enseñanza superior. Bibliotecas y universidades.*— Con el tiempo, la educación retórica cayó en un formulismo y huero virtuosismo que censuraron muchos pensadores. Por ventura, el auge de la ciencia del derecho y de la filología, a la sazón, colmó insensiblemente aquellas deficiencias. Con efecto, la educación terciaria pronto tuvo *escuelas de derecho*. En la época republicana la ciencia jurídica se adquiría oyendo en los tribunales a los grandes jurisconsultos. Ahora se hace imprescindible ya una formación sistemática del jurista y magistrado. Durante el imperio existe una clase especial de maestros de derecho: los *profesores iuris civilis*. Roma y Constantinopla tuvieron los mejores centros docentes de este género. En la primera se daban las lecciones en latín; en la segunda, en griego. Pero desde mediados del siglo III d. de J. C., Roma se erigió en la sede de la jurisprudencia. El plan de trabajo comprendía la explicación de las Instituciones y las Pandectas (recopilación de leyes) debidas a Justiniano; la duración de los estudios se extendía por cinco años.

Junto a estos establecimientos existían aún las escuelas de filósofos y los institutos helenísticos (Museo de Alejandría, Círculo de Pérgamo, etc.), donde se desenvolvían las ciencias particulares.

Todas estas instituciones hicieron posible, a la postre, el nacimiento de las universidades en Roma. La fundación del *Ateneo* por el emperador Adriano (que gobernó del año 117 al 138) fue el primer paso hacia la organización de ellas. El Ateneo era un centro de cultura superior en el que retóricos y poetas instruían a la juventud. Más tarde se restauró la Universidad de Atenas. Alejandro Severo (208-235) creó cátedras de medicina, matemáticas y mecánica.

Las universidades romanas se originaron con la idea de reunir no sólo diversas disciplinas, sino también a los maestros y discípulos que a ellas se consagraban. Se percibieron las ventajas que reportaba esta colaboración académica. Puede decirse que constituyeron el germen de lo que más tarde se llamó, la *universitas litterarum* (la universidad del saber). Una vez organizadas, los emperadores las protegieron, promulgando decretos que aseguraban su estabilidad y promoviendo la formación de profesores e investigadores. Además de la Universidad de Atenas, fueron célebres las de Constantinopla y de Roma.

Al propio tiempo fuéronse multiplicando las bibliotecas, de tanta importancia para la enseñanza superior. Augusto, Trajano y otros emperadores enri-

quecieron las bibliotecas existentes y fundaron otras nuevas. Todo esto revela el impulso que se daba a los estudios superiores, que Constantino garantizó en la célebre ley *Ad Volusianum*, cuyo texto dice: mandamos que los gramáticos y demás profesores de Letras, y Doctores en Leyes, junto con sus mujeres e hijos y las cosas que en las ciudades poseen, sean inmunes de todas las cargas civiles y públicas; y no sean obligados en las provincias a recibir huéspedes, ni a desempeñar cargos, ni se los lleve a juicio, o exima o exhiba, ni haga injuria... Mandamos, asimismo, que se les paguen los honorarios y salarios, para que más fácilmente puedan instruir a muchos en las artes liberales y estudios mencionados".

4. *Los collegia Iuvenum.*—La educación física y deportiva tuvo también en esta época una institución importante: los *collegia Iuvenum*, una especie de clubes juveniles de tipo aristocrático.

Augusto fue el iniciador de ellos. Lo empujó a ello la idea de inculcar a la juventud, sobre todo de la clase senatorial y ecuestre (o de los caballeros) la afición a las prácticas militares, a los ejercicios bélicos del Campo de Marte, descuidados en las últimas décadas. [2]

Estos clubes preparan y organizan certámenes, los cuales reciben el nombre de *ludi iuvenales*. Una vez creados en Roma, se difunden por todo el Imperio, bajo la protección de los emperadores, quienes los revisten de una intención política.

Con el tiempo algunos *collegia Iuvenum* introdujeron pruebas literarias, sin mayor éxito. En cambio, junto a las prácticas militares, en muchos de ellos tuvieron lugar juegos del circo y del anfiteatro, como los combates con fieras.

En la época de la decadencia romana los clubes eran ya centros en donde la juventud dorada se iniciaba en los deportes y la vida social.

5. *La fundación de las escuelas de Estado.*—Los emperadores no sólo cuidaron de la enseñanza superior; muchos de ellos tomaron prácticamente en sus manos la educación elemental, no obstante que la enseñanza en todos los grados tuvo siempre un carácter privado. Pero llega una época en que surge, con el crecimiento del proletariado, el peligro de que los hijos de esta clase social carezcan de instrucción. "Entonces los grandes emperadores que siguieron a Nerva emprendieron la organización de escuelas elementales a costa del Estado, que en cierto modo eran asilos para los niños desamparados. Nerva dio alimento en las ciudades de Italia, a costa del Estado, a los niños y niñas de padres pobres. Trajano parece haber tenido la preocupación de dar educación y alimento a los niños pobres de Italia, según una inscripción encontrada en un municipio itálico. Más tarde se hicieron fundaciones caritativas

---

[2] Cfr. SUETONIO, *Vida de los Doce Césares*.

para la educación de las niñas, especialmente para las mujeres de la Casa Imperial" (Dilthey).

No se trataba en rigor de monopolizar la enseñanza, sino de favorecer la cultura general del pueblo, poniéndola a salvo de peligros. Por ejemplo, el emperador Antonio estatuyó los exámenes oficiales, para aquellos que deseasen consagrarse a la enseñanza. Bajo Constantino, el fundador de la *monarquía administrativa*, la educación estuvo organizada por funcionarios municipales. Juliano organizó un rudimentario sistema de inspección escolar por parte del Estado.

En la época imperial existió, pues, un sistema de educación que comprendía los tres grados clásicos de la enseñanza:

a) Las *escuelas del ludi-magister*, que suministraban la educación elemental.

b) Las *escuelas del gramático*, que atendían lo que llamaríamos hoy la segunda enseñanza, con sus propósitos de *educación enciclica*.

c) Los establecimientos de *educación terciaria*, que se inician con la *escuela del retórico*, y que, acogiendo la enseñanza del derecho y filosofía, se convierten en una especie de universidades.

6. *La expansión de las escuelas romanas.*—Los emperadores se encargaron también de propagar la educación romana en las provincias que sometieron al Imperio. Sobre todo el Occidente recibió estos beneficios. España tuvo numerosas escuelas y produjo hombres eminentes: Séneca, Quintiliano, Marcial, Trajano, etc.; en Huesca fundó Sertorio, el año 80 a. de J. C., una institución de cultura superior.

En Noráfrica tuvieron escuelas famosas Utica, Madaura y Cartago. Marciano Capella y San Agustín, son testimonio de ello.

Pero sin duda alguna, en la Galia Meridional, florecieron los mejores establecimientos provinciales: Cornelio Gallus, amigo de Virgilio; Lucio Plotius, insigne orador; Valerio Catón y otros muchos, rivalizaban con los sabios romanos.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Nacimiento y transformación de la enseñanza superior en Roma.*

b) *Relaciones de la educación con el poder público, en la historia de Roma.*

VI

QUINTILIANO (40-118) Y EL IDEAL DEL ORADOR

1. El nuevo carácter de la teoría pedagógica. 2. El proceso de la formación del orador. 3. Los factores de la educación humana. 4. La superioridad de la educación pública sobre la privada. 5. Las cualidades del maestro.

A. MESSER, *Quintiliano como Didáctico.* Publicado en los *Anuarios de Filosofía y Pedagogía*, Núm. 156.—J. APPEL, *El Ideal Educativo y Formativo de Quintiliano*, Donauwoerth, 1914.—C. B. GERINI, *La Doctrina Pedagógica de M. T. Cicerón, L. Anneo Séneca, M. Fabio Quintiliano y Plinio el Joven*, Turín, 1894.

1. *El nuevo carácter de la teoría pedagógica.*—La nueva etapa de la teoría pedagógica, que se inaugura con Séneca y Quintiliano, tiene un carácter más *didáctico que filosófico;* se aplica con predilección a los problemas prácticos, y pasa por alto los grandes temas en torno de los fines y de la crítica de las instituciones educativas. El gran estilo de plantear y resolver las cuestiones poniendo en relación inseparable la política y la pedagogía, tal como lo llevaron a sus radicales consecuencias Platón, Aristóteles y el propio Cicerón, se ha olvidado. A ello contribuyó, sin duda alguna, el abandono en que se hallaba la ciencia de la política y la crítica del Estado, no obstante que Roma exigía cada vez más una educación uniforme en su vasto territorio. El hecho es tan característico, que incluso los escritores que ocasionalmente se ocupan de temas pedagógicos (Galeno, Plinio, Tácito, etc.), no tocan el problema central de la educación pública, limitándose a dar sugerencias y reglas prácticas de procedimiento.

En el mejor de los casos, los teóricos de la educación exponen y justifican los ideales educativos de la época, y tratan de suministrar los procedimientos idóneos para lograrlos.

2. *El proceso de la formación del orador.*—Marco Fabio Quintiliano [1] es el más característico representante de este tipo de pedagogía. En su obra *De institutione oratoriae* (La Educación del Orador) describe el proceso formativo del orador, desde la cuna hasta la edad madura.

Ante todo hay que elegir nodrizas virtuosas, pues la educación en la primera infancia es un hecho puramente imitativo y "los vasos nuevos conservan el sabor del primer licor que en ellos se ha echado, y una vez teñida la lana no recobra nunca su blancura originaria". Asimismo, los estudios han de comenzar cuanto antes. "Aprovechemos la primera edad, con tanta mayor razón, cuanto que el aprendizaje de las letras no reclama sino memoria y ésta en los niños es muy eficaz".

La enseñanza de la lectura y la escritura debe ser simultánea. Las frases que sirven de modelo para cada aprendizaje han de contener máximas morales. Además todo ha de hacerse en un ambiente de grata complacencia. "Sea el estudio un juego para el niño, hagámosle preguntas, démosle alabanzas y que reconozca a veces sus constantes progresos".

Terminado en la escuela del *ludi-magister* el aprendizaje de lectura y escritura, pasa el joven a manos del *gramaticus*. En el nuevo establecimiento recibe una formación *encíclica*. Aunque la asignatura fundamental es la gramática, el futuro orador no debe ignorar las demás ciencias, que, por otra parte, estudiará simultáneamente: "¿Se deberá acaso no estudiar más que la gramática, luego la geometría y en el intervalo olvidar lo que se haya aprendido? A tanto equivaldría aconsejar al agricultor que no cultivase al mismo tiempo sus campos, sus viñedos, sus olivares y sus árboles y que no cuidara a la vez de sus granos, de sus ganados, de sus jardines y de sus abejas".

La cultura encíclica tiene un carácter instrumental con respecto a la formación del orador, objeto y designio final de la didáctica. La escuela del *rhetor* da una especie de educación terciaria. Quintiliano pone el peso principal de la enseñanza en el contenido del discurso. Ciencia jurídica, historia y filosofía son conocimientos imprescindibles del orador. Pero no es la verdad por la verdad el *desideratum* de la cultura oratoria, sino el punto de vista de la acción moralmente orientada. "Por eso fue atendida la filosofía práctica, la ética. El filósofo cabal ha de coincidir en el pensar y el vivir, en el hablar y el actuar. El gran orador es también el hombre moralmente bueno. En todas sus intervenciones debe desprenderse su noble carácter. La dignidad de la humanidad está a su alcance; con su elocuencia tiene un enorme poder sobre los espíritus, y por ello está en el sagrado deber de utilizarla sólo en un sentido moral. En

[1] Este célebre pedagogo latino-español nació en Calahorra, pero vivió desde sus primeros años en Roma. A los diecinueve años de edad, era ya famoso. Galba lo honró con importantes cargos en España; Domiciano lo distinguió otorgándole, entre otras cosas, el cargo de senador. Pero su vocación era la pedagogía. Compuso: *De institutiones oratoriae* (la más importante), *De causis corruptae eloquentiae* y *Declamationes*.

efecto, no puede ser un hombre malo, pues sólo de un espíritu inocente, libre de cuidados, y no del corazón atormentado y destrozado del malvado, surge el torrente de la elocuencia verdadera, que conmueve el espíritu de los oyentes". Quintiliano llega casi hasta la exageración al decir: "la oratoria es una virtud".

3. *Los factores de la educación humana.*—El proceso total de la formación del orador es complicado y difícil; pero Quintiliano cree que los factores de tal educación han sido ya descubiertos por Aristóteles. Estos son tres: *natura, ars, exercitatio* (disposiciones naturales, instrucción y práctica).

Las disposiciones naturales son de tres especies: físicas, psíquicas y morales. El orador ha menester de una *constitución corporal sana y vigorosa:* enérgica voz, exterior agradable, modales varoniles. Las dotes espirituales dan la posibilidad de toda sabiduría. "¿Os ha nacido un hijo? Concebid de él las mejores esperanzas". Los hombres reacios a la instrucción son monstruos. Lo que se necesita es saber cómo y cuándo hay que cultivar el espíritu. "Así como a las aves les es propio el vuelo y a los caballos la rapidez, así también al hombre es innata la capacidad de pensar". Quintiliano practica finas observaciones psicológicas: reconoce la diversidad de aptitudes. "Algunos necesitan la espuela, otros la rienda". El maestro, por su parte, debe tomar en cuenta la individualidad de cada cual. El hombre, por naturaleza, se halla inclinado a la virtud. Pero no hay que olvidar que es un don natural que si no se desenvuelve permanece en estado latente. La tarea de la filosofía práctica es llevar al hombre al perfeccionamiento moral. Quintiliano admite que la virtud puede enseñarse; reconoce un fundamento intelectual de la vida moral.

De ahí que la *instrucción* sea el recurso pedagógico para cultivar las disposiciones naturales. La instrucción es un arte: consta de normas técnicas. El orador necesita de un variado repertorio de reglas en su actividad práctica, ante todo no debe temer la luz del foro. El estudio de las mejores piezas oratorias de los grandes tribunos es el mejor medio para lograr el éxito deseado.

El tercer factor del proceso formativo es el *ejercicio.* El progreso en la educación supone una práctica reiterada. Las mejores aptitudes naturales y la más certera enseñanza son inútiles, si no se traducen en hábitos reales. Por ello, el gran pedagogo demanda la práctica diaria de composición y elocución. La conducta moral es hábito.

Dentro de los tres factores de la educación, se ha de tomar muy en cuenta el *ingenio de los alumnos* (diferenciación pedagógica). Los hay agudos, medianos, bajos...

4. *La superioridad de la educación pública sobre la privada.*—Ahora bien, puesto que la vida humana es interacción (la oratoria en particular es el arte de persuadir a los hombres), Quintiliano acentúa con justeza el aspecto social del hecho educativo. Sostiene que la educación pública tiene indudables ventajas sobre la educación privada.

El niño y el adolescente pierden en contacto con sus compañeros aquella tendencia a la vida solitaria y al retraimiento; a menudo las mejores inteligencias languidecen por falta de estímulos, que siempre se encuentran en la comunidad de trabajo.

Pero los mejores argumentos que presenta Quintiliano en favor de la enseñanza colectiva se refieren al valor pedagógico de la *emulación* y a la *educación social del niño*. Para dirigir el alma infantil y formar su carácter hay que conocerlos profundamente. "Para mí, dice Quintiliano, prefiero a los niños que excite la recompensa, que sean sensibles a la gloria, que los haga llorar el fracaso. La ambición será su alimento; el honor aguijoneará su acción. Nunca temo que pueda caer en la pereza un niño de esta índole."

La instrucción pública fortalece la convivencia humana. "Pues si se aparta el niño de la sociedad, que es natural no sólo al hombre sino a las mismas bestias mudas, ¿dónde ha de aprender aquel sentido que se llama común?"

5. *Las cualidades del maestro.*—La pedagogía de Quintiliano hace también objeto de reflexión la personalidad del educador. Advierte con sagacidad que el buen éxito de la educación es obra del maestro. A decir verdad, sus observaciones no calan hondo en el problema psicológico, como fue el caso de sus análisis acerca de la naturaleza del educando, bien que concebidos según el modelo aristotélico. El pedagogo latino español más bien tiene a la vista la personalidad moral del maestro. Pide que no tenga vicio ninguno, que sea "serio, pero no desapacible; afable, sin chocarrería; pero que lo primero no lo haga odioso, y lo segundo despreciable. Hable a menudo de la virtud y honestidad; pues cuanto más documentos de, tanto más ahorrará el castigo. Ni sea iracundo, ni haga la vista gorda en lo que tiene enmienda; sufrido en el trabajo; constante en la tarea, pero no desmesurado. Responda con agrado a las preguntas de los unos y a otros pregúnteles por sí mismo. En alabar los aciertos de los discípulos no sea escaso, ni prolijo; lo uno engendra hastío al trabajo, lo otro confianza para no trabajar. Corrija los defectos sin acrimonia ni palabras afrentosas."

En su época, Quintiliano advirtió la decadencia de la oratoria forense. El retórico se había convertido en un vulgar comerciante de la palabra. Contra ello redactó su *De causis corruptae eloquentiae.*

La obra de Quintiliano ha ejercido gran influencia en la posteridad; además de ser consultada como fuente histórica, pues da una imagen fiel de la educación de su época, ha sido muy estimada e imitada por los humanistas del Renacimiento. Aún hoy la preceptiva oratoria recurre a ella.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Lectura y comentario de "De institutione oratoria".*
b) *Paralelo entre Cicerón y Quintiliano.*

VII

OTROS PEDAGOGOS DE LA ÉPOCA IMPERIAL

1. Séneca (2-66) y la educación para la vida. 2. Plutarco (50-126) y la biografía como método de educación. 3. Poetas y filósofos de influencia pedagógica. 4. Los enciclopedistas latinos.

CH. BURNIER, *La Pedagogía de Séneca*. París, 1912.—O. GREARD, *La Moral de Plutarco*, París, 1891.—T. ZIEGLER, *Historia de la Pedagogía con especial referencia a la Enseñanza Superior*, 189-1, 5ª ed.—W. REIN, *Manual enciclopédico de la Pedagogía*, art. "*Enciclopedia*", 2a. ed., 1903-1910, 10 vols.

1. *Séneca* (2-66) *y la educación para la vida.*—Entre los pedagogos de la época, Séneca [1] sigue en importancia a Quintiliano; su doctrina no constituye un verdadero sistema, una visión exhaustiva de los grandes temas de la pedagogía; su mérito reside más bien en haber tocado con acierto algunas cuestiones de importancia.

Su filosofía entera quiere ser una respuesta a esta doble pregunta. ¿Sabemos vivir? ¿Sabemos morir? Él mismo ha pasado casi toda su vida consolando, exhortando, enseñando.

El punto de partida de sus ideas pedagógicas es la *individualidad* del educando. Como Cicerón, aconseja que el maestro considere de cerca la *psique*, frágil y compleja, del alumno. Sólo sobre esta base puede la educación, que es un arte tan eficaz como difícil, alcanzar sus propósitos: la liberación de las pasiones y la armonía con la naturaleza (conforme a la doctrina de los estoicos, que Séneca comparte). El hombre es la naturaleza provista de razón.

[1] Séneca fue un célebre filósofo español: nació en Córdoba, pero la mayor parte de su vida estuvo en Roma, donde participó en la cosa pública. Fue preceptor de Nerón, quien más tarde no pudiendo resistir los reproches del filósofo, ordenó su muerte. Séneca se hizo abrir las venas delante de los emisarios del emperador. Entre sus obras, tienen importancia para la historia de la pedagogía: *Cartas a Lucilo*. *De la vida beata* y *De la cólera*.

De ahí que la educación deba tener un carácter eminentemente práctico. No hay que enseñar para la escuela, sino para la vida *(non scholae, sed vitae est docendum)*. Por eso, la formación filosófica tiene que prevalecer sobre la educación enciclopédica; toda vez que la primera da un criterio para conducir la vida misma y la segunda hace caer al alumno en una dispersión de conocimientos, cuando se abusa de ella. De esta guisa, defiende la idea de una *concentración moral de la enseñanza:* todos los conocimientos han de ponerse en relación con la conducta moralmente orientada. "¿De qué me sirve saber dividir un campo, si no sé dividirlo con un hermano?" La instrucción moral de la juventud debe ser viril (la vida es una lucha incesante que reclama energía y perseverancia); ha de ser dada por íntimo convencimiento y mediante el ejemplo (*longum iter per precepta, breve per exempla*: los ejemplos conducen al fin más pronto que los preceptos).

Séneca no quiere que se descuide la cultura del cuerpo, pero hace notar que es un medio y no un fin. Dentro de este concepto limitado de la educación física, ha hecho ver, sin embargo, los objetivos higiénicos de ella: la cultura física ha de estar al servicio de la salud del cuerpo. Por ello censura con dureza los ejercicios físicos puestos en práctica en su época, y se pronuncia en favor de una gimnasia higiénica de inspiración griega. [2]

2. *Plutarco* (50-126) *y la biografía como método de educación.*—Plutarco [3] es un adepto de la pedagogía ecléctica. Ante todo, estima en mucho el aspecto individual de la educación. Muestra ya con vivos ejemplos, importantes diferencias psíquicas entre el niño y el adolescente. No sólo admite la idea de que en las tareas educativas hay que tomar en cuenta la idiosincrasia de cada uno; va más allá: indica que la educación doméstica es la mejor, por lo menos en la etapa de la formación elemental. En la educación superior tolera las escuelas públicas, a condición de que no se descuide nunca la formación del carácter.

Los tres factores esenciales de la educación son: naturaleza, arte y hábito (trinidad pedagógica, expuesto por Aristóteles, Cicerón y Quintiliano). Para explicarla se sirve Plutarco del ejemplo de la agricultura *(cultura agri)*. Un buen cultivo del campo requiere una buena tierra (naturaleza), un campesino experto (arte) y una simiente fecunda (hábito). También la educación humana es cultivo, pero del espíritu *(cultura animi)*.

La *gimnástica* es necesaria para el desarrollo físico, pero ha de ser mode-

[2] *Cartas a Lucilo.*

[3] Aunque griego (nació en Queronea) pertenece Plutarco a la pedagogía romana, por su doctrina. Además enseñó en Roma (en tiempos de Domiciano). Formó parte de la escuela filosófica de los académicos. Fuera de sus célebres *Vidas Paralelas,* escribió también en griego: *La Lectura de los Poetas* y el *Tratado de la Educación de los niños*. *Obras morales, Si la Virtud se puede enseñar.*

rada: un niño agotado por largos ejercicios físicos, no está en aptitud de consagrarse a la cultura espiritual.

Recomienda la ejercitación de la *memoria*, pero dando preferencia a las facultades del razonamiento y del juicio. "El alma no es un vaso que haya que colmar, sino un hogar que es preciso recalentar."

Moralista, historiador, filósofo, subraya Plutarco, dentro de su eclecticismo, los aspectos éticos y filosóficos de la pedagogía. Sólo la meditación filosófica, dice, es capaz de asegurarnos en el recto ejercicio de la virtud.

La *formación del carácter* es de una importancia suma. Para ello es necesario habituar al niño a gobernarse, a autodirigirse mediante la razón y la conciencia. La *exhortación*, la *persuación* y el *ejemplo* son los principales medios para tener éxito en la educación.

De acuerdo con estos postulados, ofrece Plutarco en sus *Vidas Paralelas* una serie de biografías de personajes greco-latinos, con el propósito de educar mediante el ejemplo de vidas reales. En su obra alternan un prohombre griego con un romano, v. gr.: Pericles y Fabio Máximo, Demóstenes y Cicerón, etc. En tales paralelos biográficos la descripción histórica está al servicio de fines morales y termina siempre con una apreciación comparativa *(syncrisis)* de carácter ético: es la práctica romana de la *biografía como medio de la educación*, de la que ahora se toma conciencia, presentándosele con la madurez de *un tipo de instrucción intencionada.*

3. *Poetas y filósofos de influencia pedagógica.*—Dentro del espíritu y forma de la pedagogía romana de esta época, algunos poetas y filósofos han ejercido cierta influencia. A Juvenal se debe la sentencia de la educación armónica: *mens sana in corpore sano.* Horacio redactó en su *Arte poética* (originariamente llamada *Epístola a los Pisones*, porque la dedicó a los hijos de Lucio Calpurnio Pisón) las reglas didácticas de la poesía. Suetonio en su obra *Los Gramáticos Ilustres* informa sobre la enseñanza de la gramática.

Los filósofos romanos posteriores que se ocupan ocasionalmente de temas pedagógicos, son partidarios, como Séneca, de la doctrina estoica. Destacan Epicteto y el emperador Marco Aurelio.

Virgilio (70-19 a. de J. C.), merece particular mención en la educación romana, debido a su poema la *Eneida*, que llegó a ser la obra más difundida en las escuelas durante la Época Imperial, por su hondo sentido patriótico. El argumento de este poema épico es la empresa del príncipe *Eneas* de fundar en Italia una nueva Troya. Esta leyenda halagaba el orgullo nacional. ¡Hasta tal grado y forma había penetrado el gusto y admiración por la cultura griega!

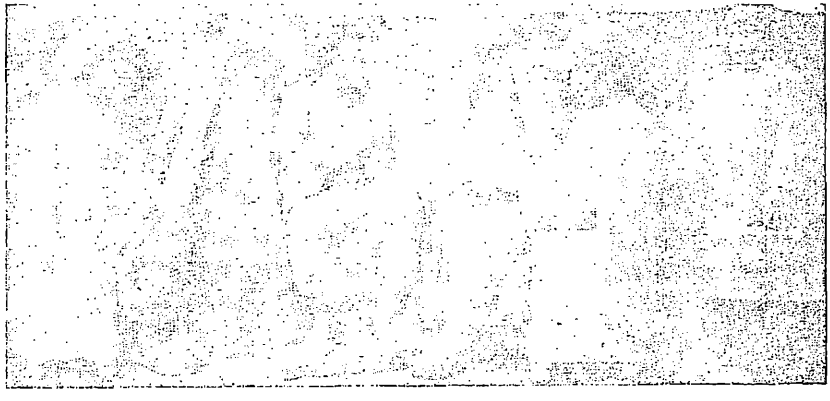
4. *Los enciclopedistas latinos.*—El último hecho notable de la pedagogía romana es la redacción de obras *enciclopédicas:* su practicismo los llevó a *codi-*

ficar, por así decirlo, los conocimientos que habían heredado de Grecia y que habían adaptado a sus intereses nacionales.

El antecedente lo tenemos en Marco Terencio Varrón en sus *Novem Libri Disciplinarum*. Más tarde, A. Cornelio Celso emprendió en menor escala esta glosa del saber; L. Alpuleyo de Madaura hizo caber en ella a la Dialéctica, la Retórica y la Matemática.

Marciano Capella (n. en 410) es quien ha dado la forma clásica de la *enciclopedia latina*. En su obra llamada alegóricamente *Bodas de Mercurio con la Filología*, y en la que Apolo da como doncellas a la desposada las siete artes liberales, presenta el mejor compendio del saber enciclico. Distribuye en dos grupos las diversas disciplinas: el *trivio* (Gramática, Retórica y Dialéctica) y el *cuadrivio* (Aritmética, Geometría, Teoría de la Música y Astronomía).

También San Agustín (354-430) intentó una enciclopedia: redactó sobre gramática, música, dialéctica y retórica.



Escuela romana en el siglo IV d. de J. C.

El arsenal más completo del saber antiguo lo ofrece la *Historia Natural*, de Plinio el Viejo, que es una vasta enciclopedia sobre Astronomía, Geografía, Zoología, Botánica, Medicina, Mineralogía, etc. Su obra gozó de toda admiración hasta el siglo XVII, en que se renueva, como es sabido, la ciencia natural.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Estudio pedagógico de las "Cartas a Lucilo", de Séneca.*
b) *La biografía como medio práctico de educación.*

TERCERA PARTE

LA EDAD MEDIA Y LA EDUCACIÓN CRISTOCÉNTRICA

La invasión de los bárbaros estuvo a punto de destruir la cultura grecoromana. Los rudos vencedores no poseían sensibilidad bastante para comprender las sutiles creaciones del arte y la ciencia griegos. Incluso para el derecho, el más grande rendimiento de la civilización romana, carecieron los hombres del norte de la necesaria preparación y experiencia.

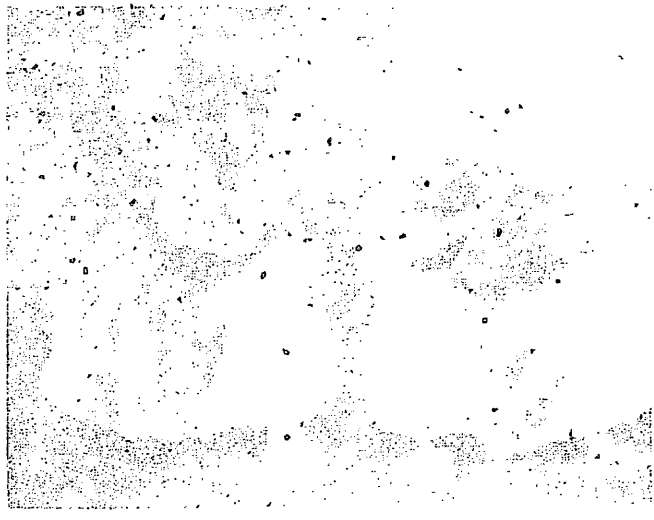
Por ventura, una nueva fuerza espiritual, que ganó muy pronto la confianza de los pueblos recién llegados, supo y pudo salvar para el futuro los tesoros de la cultura, en esta época turbulenta. Tal potencia fue la *Iglesia cristiana*. Sin poseer aún el gusto por el arte, ni la capacidad conceptual para la filosofía, honda y fácilmente comprendieron y sintieron los germanos la prédica del evangelio. Enternecidos con la pureza y dulzura, la piedad y misericordia de la caridad cristiana, lloraron con lágrimas amargas la crucifixión de Jesús. Cuando se refiere a Clodoveo la tragedia del Calvario, prorrumpe ingenuamente conmovido: "No haberme encontrado allí con mis cien mil hombres."

Sólo por la vía religiosa pudo educarse a los nuevos pueblos; sólo de la mano de la Iglesia pudo llevarse a los nuevos hombres a la escuela de la Antigüedad; lo que dio por resultado que únicamente se aceptaran aquellas ideas y enseñanzas acordes con los dogmas de la Iglesia en formación. Hubo de pasar mucho tiempo para que, en este proceso de asimilación de la cultura grecoromana, se ponderasen en todo su valor las grandes creaciones de ésta, y, sobre ellas, se erigieran las nuevas conquistas de los Tiempos Modernos.

Puede decirse que la Edad Media ha recorrido inversamente el camino que los griegos habían andado en los dominios de la cultura. En Grecia se originaron la ciencia y la filosofía del placer intelectual y estético, del *saber por el saber*, y sólo después se fue poniendo éste, paulatinamente, al servicio de las necesidades prácticas, de las tareas morales, de las ansias religiosas. La Edad Media inicia su marcha con la idea de una consciente subordinación del conocimiento a los grandes objetivos de la fe y del dogma; ve en la ciencia, desde luego, sólo la faena del intelecto para expresar conceptualmente lo que posee de manera cierta en sentimiento y convicción religiosa. Pero en medio de este esfuerzo, despierta, insegura y tímidamente al principio, de modo firme después, el placer por el propio conocimiento; de inmediato se desarrolla en forma incipiente en territorio que parecía encontrarse más lejos de los dogmas

intocables de la fe, y, al fin, se abre paso otra vez, victoriosamente, cuando se empiezan a deslindar entre sí ciencia y religión, filosofía y teología. [1]

La educación de los pueblos europeos en la Edad Media, tiene, por consiguiente, como punto de partida, la doctrina eclesiástica y, como meta final, el desarrollo del espíritu científico: la cultura intelectual de la Antigüedad llega a los pueblos modernos en forma religiosa y alcanza en ellos, poco a poco, la madurez de ciencia autónoma.



Clérigos leyendo y discutiendo.

Pero en este poderoso esfuerzo de asimilación, como es natural, se incorporan nuevos elementos culturales y se producen desconocidos *tipos históricos de educación.* El rasgo dominante de la nueva pedagogía es la importancia central que toma la figura de Cristo como modelo y paradigma de la vida humana. La reciente historiología llama a este proceso histórico de educación y formación cristianas, *educación cristocéntrica.* El término significa expresamente un tipo de educación conforme a la vida de Cristo; una educación que hace de Jesús el alfa y omega de la existencia, pues por la imitación de Cristo la vida humana se aproxima a la perfección divina ("Yo soy el camino, la verdad, la vida"). Desde San Agustín (354-430), el más grande padre de la Iglesia y de la educación cristiana, se tiene conciencia de tal hecho. En su obra *De Magistro* se hace del divino maestro el origen y cima de la educación; pero es Gerson (1363-1429) quien forja la fórmula clásica

[1] W. WINDELBAND, *Historia de la Filosofía*, vol. III, La Edad Media, pág. 29.

del nuevo pensamiento en su libro "De cómo deben llevarse los niños a Cristo" *(De trahendis parvulis ad Christum)*.

La educación del hombre medieval ha seguido una trayectoria paralela a los grandes acontecimientos políticos y culturales de la época:

Partiendo de la influencia inmediata de la predicación *apostólica*, gracias a la cual, San Pablo (muerto en 66 d. de J. C.) lleva al cristianismo fuera de su marco judaico, surge la necesidad de consolidar en un sistema los dogmas, culto y disciplina de la nueva religión. La *patrística* (siglo II-VII) colmó tan apremiante requerimiento conciliando la nueva fe con las ideas de la filosofía pagana conocidas; y, con sus *escuelas catequistas*, difundió vigorosamente el cristianismo.

Las perturbaciones políticas que acompañaron a la formación de las nuevas nacionalidades llevaron a muchos hombres a los monasterios, en busca de una vida piadosa y contemplativa, originándose el tipo histórico de la *educación monacal*, cuya obra más importante fue la *conservación y tradición de la cultura clásica*.

La creación de los primeros reinos francos tuvo efectos saludables para la educación elemental y superior. Carlomagno (742-814) quiere asegurar la cultura de su pueblo, mediante una legislación educativa administrada por funcionarios *ad hoc*. Con él aparece la idea de una *centralización de la enseñanza por parte del Estado*.

Enlazando con el monacato primitivo, misántropo y antimundano, que buscaba contacto solitario con Dios, aparece una vigorosa *corriente mística* hacia el siglo X. La *pedagogía del misticismo* prepara para la unidad de vida con la Divinidad.

Otro giro toma la *filosofía y pedagogía escolástica*, iniciada en el siglo IX, y cuya época culminante tiene lugar en el siglo XIII, con Santo Tomás de Aquino (1225-1274). Esta corriente, la más característica del Medievo, se empeña en fundar y elaborar la doctrina eclesiástica en un sistema científico, para enseñarlo por un método propio: la dialéctica silogístico-deductiva. Escolástica y mística se completan en cierto modo: la contemplación mística puede ser objeto de reflexión discursiva; el rapto místico puede reconocer en la doctrina eclesiástica su fondo teórico.

En este florecimiento de la filosofía medieval participó activamente la *cultura árabe*, transmitiendo a Occidente la ciencia griega aún desconocida por los grandes pensadores de Europa. El Califato de Córdoba en España logró el más alto nivel educativo.

Hacia el siglo XII, surgen en la Edad Media nuevas instituciones educativas, con cierta independencia de la hegemonía eclesiástica y con propósitos claramente mundanos: la educación caballeresca, la enseñanza gremial y las escuelas municipales. La historia de la pedagogía designa a tales manifestaciones pedagógicas con el nombre de *educación seglar*.

Otra manifestación educativa preçisa exponer: seglar o eclesiástica, *la educación femenina* va adquiriendo importancia cada vez mayor en la época.

Vinculado a estos hechos que, a decir verdad, nunca tuvieron la oposición de la Iglesia, van adquiriendo en la Edad Media modalidades características los juegos, los deportes y las fiestas, cuyas manifestaciones exhiben las formas que en aquel entonces revistió la *educación física.*

El último hecho pedagógico y más pujante de la Edad Media es la creación y desarrollo de las *universidades.* Su nacimiento fue la natural evolución de la cultura, de las instituciones docentes y de la forma gremial de vida de aquel entonces. Significan el intento de *exclaustrar* la ciencia, que había sido patrimonio de los monasterios y catedrales, y de la cual hacen, laicificándola, algo más fructífero y universal.

Conforme a este desarrollo, la pedagogía de la Edad Media puede ser tratada en las siguientes unidades históricas:

1. El cristianismo en la historia de la educación.
2. Los comienzos de la educación cristiana.
3. La patrística en sus relaciones con la educación.
4. La educación para la virtud (el monasticismo).
5. El origen de la enseñanza centralizada por el Estado (Carlomagno, Alfredo el Grande, la Dinastía de los Otones).
6. La enseñanza en el Imperio de Oriente y en el de los árabes.
7. La educación para el éxtasis (el misticismo).
8. La escolástica como tipo de formación intelectual.
9. La educación seglar en la Edad Media.
10. La educación femenina en la Edad Media.
11. Juegos, deportes y fiestas en la Edad Media.
12. Las universidades medievales.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Esquema comparativo entre los ideales del tradicionalismo y los de la educación cristocéntrica.*
b) *Comentario pedagógico de la obra "De cómo deben llevarse los niños a Cristo", de Gerson.*

I

HECHOS POLÍTICOS Y CULTURALES MÁS SALIENTES DE LA EDAD MEDIA

1. Las invasiones de los pueblos bárbaros y la desmembración del Imperio romano. 2. El siglo VI *y la formación del Papado. 3. El islamismo. Carlomagno. 4. El período feudal. Las cruzadas. 5. El apogeo de la Iglesia. 6. El Imperio germánico. Las corporaciones medievales. El municipio libre. 7. El otoño de la Edad Media.*

G. VOLPE, *El Medievo*, Florencia, 1927.—A. CAPELLI, *Cronología General*, Manuales Hoepli, Milán, 1930.—E. LAVISSE y A. RAMBAUD, *Historia Universal*, vol. VI, *Los Orígenes*. Versión española de V. BLASCO IBÁÑEZ.—N. CORTESE, *La Época Medieval*. Líneas fundamentales de su historia. Messina, 1936.—A. MALET et J. ISAAC, *La Edad Media hasta la Guerra de los Cien Años*, París, 1929.

1. *Las invasiones de los pueblos bárbaros y la desmembración del Imperio Romano.*—Hacia fines del siglo VI d. de J. C., en las fronteras del Imperio romano se aglomeraban muchos y grandes pueblos. Como alguna vez hicieron los griegos, Roma dio a estos hombres, que no hablaban su lengua ni poseían sus costumbres, el nombre común de *bárbaros* (extranjeros).

De aquel mundo bárbaro, los pueblos más peligrosos para el Imperio eran los que recorrían las fronteras romanas del Rhin y del Danubio. Entre ellos hay que distinguir tres grupos:

a) Los *germanos*, divididos en dos ramas: la *teutónica* (francos, alemanes, daneses, sajones, lombardos y vándalos) y la *gótica* (ostrogodos, visigodos, gépidos y hérulos).

b) Los *eslavos*, en Bohemia, a orillas del Vístula (venetos, polacos, servios, moravos, croatas y otros).

c) Los *uraloaltaicos* (tártaros) con sus ramas finesa y turca. A esta raza uraloaltaica pertenecen los *hunos*, que, agitados por la fiebre de aventura, pasaron del Asia a Europa, provocando la gran migración.

Con la irrupción de los bárbaros en el Imperio romano (siglo v) se inicia la Edad Media, época de transición entre la Antigüedad y los Tiempos Modernos. Tan importante hecho produjo fusiones étnicas y políticas que trajeron consigo el origen de las naciones del mundo moderno. La mezcla de ideas y costumbres romanas con los usos germánicos forjó nuevos estilos de vida. A ello contribuyó enérgicamente el recuerdo de la unidad romana del Imperio, que, destruido en Occidente (476) por Odoacro, jefe de los hérulos, se refugió en Oriente (Constantinopla); y la creciente organización de la Iglesia bajo los moldes políticos del propio Imperio.

2. *El siglo* VI *y la formación del papado.*—La confusión migratoria prosigue durante todo el siglo VI, pero acompañada de otros hechos notables, a saber:

a) La formación de los reinos bárbaros en Occidente, entre los cuales destacan el de los francos bajo la dirección de Clodoveo (481-511), conquistador de la Galia, y el del rey ostrogodo Teodorico (493-526), quien dominó buena parte de Italia. De todos los reinos bárbaros, el más notable fue el de los francos. Los sucesores de Clodoveo, los merovingios, reinaron hasta el año 751.

b) Mientras esto sucedía en Occidente, Constantinopla resistía mejor las embestidas de los bárbaros. Bajo el emperador Justiniano (527-565) rayó a gran altura el Imperio. Justiniano fue un gran legislador y constructor; realizó grandes conquistas territoriales con su insigne general Belisario. Pero después de Justiniano, el Imperio Romano de Oriente se reduce progresivamente y acaba por transformarse en el Imperio Griego, o Bizantino.

c) El tercer fenómeno importante de esta época es la evangelización de los pueblos bárbaros. Con ello, la Iglesia se fortalece y se convierte en la potencia espiritual de la Edad Media. La autoridad del Papa sobre el clero católico se consolida con el pontificado de Gregorio el Grande (590-604).

3. *El islamismo. Carlomagno.*—Durante los siglos VII y VIII tienen efecto dos hechos de singular importancia para el desarrollo ulterior de la historia:

a) La formación del *Imperio Árabe.* A principios del siglo VII, Mahoma funda una nueva religión, el *islamismo* (de *islam*, salvación). Su doctrina se halla contenida en el *Corán*, que es la recopilación de todas las sentencias proferidas por Mahoma e inspiradas por el ángel Gabriel. La nueva religión, emparentada con el cristianismo, es monoteísta ("Sólo Dios es Dios y Mahoma su profeta") y tiene como ritos, abluciones, ayunos y otras prácticas similares. Al cabo de una década (622-632), toda la Arabia acepta la nueva religión.

Los sucesores del profeta, los *califas*, emprenden la *guerra santa* y se apoderan, en un siglo aproximadamente, de un inmenso imperio que se extiende de la India a España. El gran conquistador fue Omar. El Imperio Árabe se dividió en el siglo VIII en varios califatos, que rivalizaron en civilización. Comprendía a la sazón la mitad del imperio Romano: Damasco en Siria, Bagdad en las riberas del Tigris, El Cairo (la ciudad de la victoria) en el Nilo, Fez en Marruecos, Córdoba en España, etc.

b) El último rey de los merovingios fue Dagoberto (629-639). A su muerte toman las riendas del gobierno los mayordomos del palacio de Austria (el territorio situado al norte de Loria, frente a la Neustria o del oeste). De ahí salió la dinastía de los *Carolingios*, cuyos más notables monarcas fueron Carlos Martel, el vencedor de los árabes en Poitiers (732); Pepino el Breve, que logró deponer al último merovingio y fue proclamado rey, con ayuda del Papa, a quien dio en recompensa los dominios territoriales de la Iglesia (poder temporal del clero romano, 751); en fin, Carlomagno (742-814), quien llegó a ser amo y señor de casi todo el Occidente. Carlomagno fue un guerrero infatigable y un extraordinario estadista. El Papa lo coronó el año 800.

En aquel entonces el mundo mediterráneo se dividía en tres grandes imperios: el de Carlomagno, con capital *Aix-la-Chapelle*, el de Oriente y el de los árabes.

4. *El período feudal. Las cruzadas.*—A lo largo de los siglos IX y X, el Occidente sufre un nuevo período de anarquía e invasiones. El Imperio de Carlomagno queda dividido en varios reinos y en cada uno de ellos se va gestando el *régimen feudal*.

a) De las nuevas invasiones, las más temibles han sido la de los *normandos* (*Northmen*, hombres del Norte), marinos audaces que venían de Escandinavia en busca de fortuna, huyendo de los rigores del clima e impulsados por el hambre; y la de los *húngaros*. Los primeros fueron a establecerse en el ducado de Normandía; los segundos se radicaron en la Europa central (fines del siglo X).

b) El imperio Carolingio fue fraccionado definitivamente por el Tratado de Verdun (843), uno de los grandes acontecimientos políticos medievales. Según dicho tratado, los tres principales pueblos (germanos, italianos y galo-francos) se separaron. Sin embargo, el rango de emperador siguió siendo disputado. El año 962 toma este título Othón el Grande, rey de Alemania e Italia, y funda el Santo Imperio Romano-Germánico.

c) A compás de estos acontecimientos, se transformó el régimen político y social de Europa. Cada una de las tres partes en que se dividió el Imperio de Carlomagno siguió fraccionándose, a pesar de haberse ceñido la corona Hugo Capeto, iniciador de una dinastía (la de los Capetos), la cual perduró 800 años. Este parcelamiento dio lugar al *feudalismo*, una forma social y po-

lítica, conforme a la cual los grandes terratenientes se hicieron verdaderos soberanos de sus *feudos*. Entre los diferentes señores se crea una jerarquía de propietarios. Se llama *soberano* el dueño de una vasta región; los *vasallos* son los propietarios subordinados a un gran señor. El primero da protección y justicia a los segundos; éstos, por su parte, prestan al primero, juramento de fidelidad (homenaje) en la guerra y le pagan impuestos en la época de paz. El feudalismo produjo un sistema social de clases desiguales compuesto por los *nobles* (dueños de feudos); el *clero*, poseedor, asimismo, de inmensos bienes; los *villanos*, vecinos de una villa (artesanos, pequeños propietarios, comerciantes) y los siervos, que cultivaban la tierra y que, aunque no tenían la condición de esclavos, podían ser vendidos por el señor con la propiedad de su feudo (siervos de gleba) o sólo aprovechados por él personalmente (servidumbre personal).

Entrega de la cosecha en la época feudal.

5. *El apogeo de la Iglesia.*—Durante el siglo XI, la Iglesia revela su enorme vigor, sea por la lucha entre el sacerdocio y el Imperio, sea por las expediciones militares al Oriente.

El Papa Gregorio VII (el monje Hildebrando) emprende la reforma de la Iglesia y se libera de la tutela de los príncipes laicos, que hasta entonces habían dispensado de hecho los cargos eclesiásticos (Querella de las Investiduras). El hecho más dramático de esta contienda fue la humillación del

emperador Enrique IV. La querella terminó con el Concordato de Worms (1122).

El ardor de la fe cristiana se revela también por la construcción de las catedrales románicas y sobre todo por el ímpetu religioso de *las cruzadas* que, con triunfos y descalabros, se prolongaron cinco siglos (1096-1571).

La *caballería* es una institución religiosa a medias, y a medias militar: una especie de cofradía compuesta por varones que se protegen mutuamente, defienden la Iglesia y dan socorro a viudas y huérfanos.

En el siglo XI tiene lugar, asimismo, la conquista de Inglaterra por el duque Guillermo de Normandía. Por tal acontecimiento los reyes anglonormandos llegaron a ser mucho más poderosos que los Capetos.

6. *El Imperio germánico. Las corporaciones medievales. El municipio libre.*— En cambio, el Imperio Germánico se fortalece cada vez con Federico Barbarroja (1125-1190). Barbarroja supo imponerse con éxito a los señores feudales de su país.

La decadencia del régimen feudal se inicia (siglo XII) con la creciente liberación de las villas, promovida por el auge del comercio y la industria: los habitantes de las ciudades forman *asociaciones, cofradías, corporaciones, hansas.* Compran o arrancan por la fuerza *cartas de emancipación.* Ciertas villas llegaron a formar municipios libres, los cuales poseyeron su milicia, su justicia, su hacienda, su estandarte y su sello. Debido a la revolución municipal, con sus libertades locales, se prepararon las libertades de orden general.

También en el siglo XII se inicia un importante desarrollo cultural; se multiplican las escuelas, irrumpen las lenguas vernáculas y se va conociendo con mayor extensión la cultura greco-romana. En esta época viven Abelardo (1079-1142), San Bernardo y Suger. Junto a las iglesias románicas aparecen las primeras construcciones de estilo ojival (*Notre-Dame*, de París).

7. *El otoño de la Edad Media.*—La centuria décimotercera constituye la época culminante de la Edad Media. He aquí sus grandes acontecimientos: origen y desarrollo de las libertades inglesas; los señores imponen a Juan sin Tierra la Carta Magna (1215), fundando las *libertades constitucionales inglesas;* sobre esta base se erige la organización y progreso del parlamento inglés.

Por su parte, la dinastía de los Capetos realiza la unidad francesa, especialmente bajo Felipe Augusto (1180-1223), rompiendo el poder de los Plantagenets y arrebatándoles el norte de Francia. Su decisiva victoria la obtiene en Bouvines (1214) contra la coalición de Alemania e Inglaterra. Más tarde, con San Luis (1226-1270), la administración y justicia conducen a un período de incesante progreso. La civilización francesa se convierte en el modelo del mundo. La Universidad de París cobra una importancia preponderante; las obras de los escritores franceses se traducen a diversas lenguas; las grandes catedrales de Chartres, Reims y Amiens sirven de paradigma al extranjero.

El poder pontifical alcanza su apogeo con Inocencio III (1198-1216). Este pontífice no sólo se constituye en jefe de la Iglesia, sino también en la instancia suprema para dirimir las disputas en el mundo cristiano. Organiza algunas de las más importantes cruzadas y crea las órdenes mendicantes de los franciscanos y dominicos, como milicias activas de la cristiandad. Incluso la renovación de las luchas entre el Sacerdocio y el Imperio son favorables a la Santa Sede.

El fin de la Edad Media se caracteriza por la formación de los Estados modernos. Aunque Francia e Inglaterra son las dos monarquías más poderosas (Alemania e Italia se hallan en estado de anarquía), España y Portugal inician su reconstrucción definitiva.

La música. Edad Media.

Artísticamente considerado, el otoño de la Edad Media lo representan la arquitectura gótica; Giotto, que emancipa la pintura de la rigidez medieval; Dante, que escribe su Divina Comedia; y Petrarca, precursor inmediato del movimiento humanista.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *La organización gremial en la Edad Media.*
b) *El otoño de la Edad Media.*

II

IMPORTANCIA DEL CRISTIANISMO EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

1. La herencia judaico-israelita. 2. La esencia del cristianismo en sus relaciones con la educación. 3. Jesús educador.

S. AUE. *Cristo como Maestro y Educador*, Berlín. 1902.—L. RIBOULET, *Historia de la Pedagogía*. Lyon. París. 1927.—F. METZLER, *La Didáctica de Cristo*. Anuario de la Asociación de Ciencias de la Pedagogía Cristiana. Kempton, 1908 y siguientes.—G. DELIREL. *Jesús Educador de sus Apóstoles*, París, 1916.

1. *La herencia judaico-israelita.*—El cristianismo es la religión fundada por Jesús de Nazareth, por Cristo, esto es, el "ungido". En sentido lato, el cristianismo es el conjunto de las manifestaciones histórico-religiosas que derivan de la doctrina y de la vida del propio personaje.

El cristianismo recibe la herencia religiosa de los judíos. Los tres dogmas (puntos de doctrina) en que se asienta la religión judía: 1o. un solo Dios creador y rector del mundo, omnipotente, eterno y justo; 2o., la idea de un Mesías, de un enviado de la Divinidad para libertar y redimir al pueblo de Israel, antes de la resurrección de los muertos, y 3o., el concepto de santidad; se condensan en la doctrina de la Trinidad cristiana: "Padre, Hijo y Espíritu Santo".

También es herencia judía el hecho de que en el cristianismo los fines religiosos ocupen el lugar preeminente en la vida y en la educación. El cristianismo ha nacido en Palestina, la tierra del pueblo mejor dotado para la religión. En efecto, ninguna cultura antigua posee una historia religiosa de más grandes alcances que la hebrea por sus ideas y por sus repercusiones en el mundo occidental.

Dos circunstancias decisivas determinaron este desarrollo prodigioso de la religión entre los judíos. Por un lado, las excelencias de su ley. Los Diez Man-

damientos constituyen, en su brevedad impresionante, uno de los documentos más eficaces que ha producido la historia para normar las nobles relaciones humanas. No sólo los judíos deben fundamentalmente al *Decálogo* su educación moral; los cristianos de todas las confesiones son tributarios de tan egregio documento.

De otro lado, la recia organización de la familia, cuya importancia fue incontrastable en todos los eventos de la existencia de los judíos. "Lo que para los griegos y romanos fue el Estado, es para ellos la familia. Ésta conserva las costumbres tradicionales, cultiva la legitimidad y es comunidad de culto (2o. de Moisés, 13, 1-16). La significación de la familia arroja su clara luz también sobre la mujer, por otra parte tan menospreciada en Oriente. Aquélla no es mera fuerza de trabajo, es la compañera del hombre, y su alabanza es altamente proclamada (Sal. 12, 4; 31, 10 y siguientes). Ella da a la estirpe lo más valioso, los niños, y posee también gran influjo en su educación."

"La prosperidad que produjo al pueblo judío este respeto a la mujer y esa situación honorable en la familia, fue infinitamente grande. El mundo antiguo se hundió, por el menosprecio de la mujer y la destrucción de la vida familiar. El judaísmo, a pesar de que todos sus miembros fueron dispersados por el mundo, se ha conservado tenazmente. Fue por esto una bendición para la humanidad el que Cristo acogiera en su religión universal, junto a la eminente ley jurídica, la antedicha concepción de la familia". [1]

2. *La esencia del cristianismo en sus relaciones con la educación.*—Con todo, el cristianismo supera la concepción judaica de la religión; aporta elementos radicalmente nuevos acerca de Dios, del hombre y del mundo. Los judíos se habían elevado ya a la idea de la justicia divina, que premia a los buenos y castiga a los pecadores; el Evangelio (la buena nueva) va más adelante: reconoce que Dios es también amor *(charitas)*, que con infinita misericordia perdona al pecador arrepentido; mas no como severo juez, sino como padre amoroso que se acerca a los hombres como hijos suyos. "¿Qué hombre hay de vosotros, dice San Mateo, a quien su hijo le pidiese pan y diera piedras?". La *charitas* es lo verdaderamente nuevo de las tres virtudes teologales (fe, esperanza y caridad). La religión judía sólo conoció la fe sobrenatural y la esperanza en un Mesías.

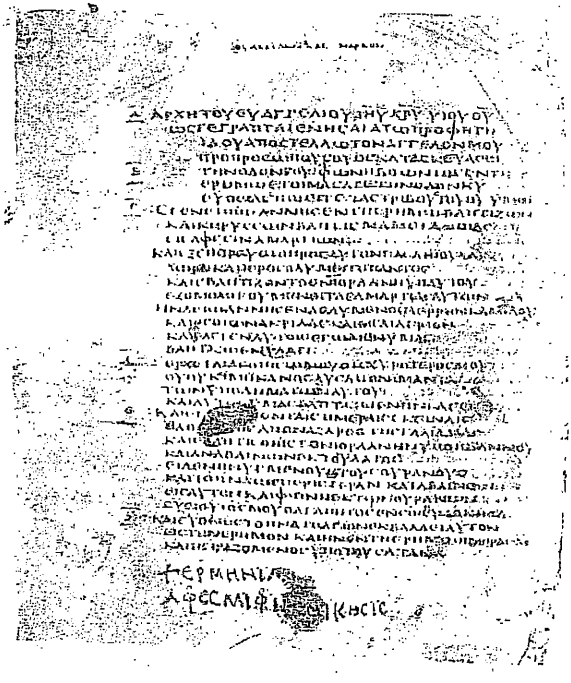
Semejante relación entre Dios y el hombre trae consigo una revaloración de este último. El alma humana puede dignificarse hasta el grado divino. "Acoged la Divinidad en vosotros", dice el Evangelio. Caridad como virtud humana que exige el amor al prójimo como a nosotros mismos. Con razón, Hegel caracteriza por modo admirable el cristianismo cuando declara que es la presencia de Dios en el espíritu del hombre. La voluntad divina se convierte en móvil del género humano.

---

[1] R. WICKERT, *Historia de la Pedagogía*, pág. 30.

Además, al proclamar el cristianismo que todos los hombres como hijos de Dios tienen el mismo destino, y que todos son iguales ante Él, sustenta por vez primera las ideas de fraternidad e igualdad sociales. Para los más elevados fines de la existencia y respecto a la conducta moral y la salvación eterna, desaparecen las diferencias sociales de rico y pobre, de hombre y mujer, de joven y viejo. Con ello se destaca como nunca el valor ético de la intimidad humana. "De qué aprovecharía al hombre conquistar el mundo entero, si perdiese el alma."

A las ideas de igualdad y fraternidad humanas se asocia otro carácter no menos importante: se ve en la educación una obra de misericordia ("Enseñar al que no sabe", "gratis lo recibisteis, dadlo gratis").



Una página de los Evangelios.

El ideal educativo del cristianismo es un renacer a un mundo nuevo del espíritu. San Juan lo ha visto con sutil clarividencia. "Respondió Jesús (a Nicodemo que vino a Él de noche): De cierto te digo que el que no naciere otra vez del agua y del espíritu, no podrá llegar al reino de Dios." De ahí la importancia de los seres más plásticos para la formación, los niños. "¿Quién es el mayor en el reino de los cielos?", y llamando Jesús a un niño lo puso

en medio de ellos..." "Dejad a los niños que se acerquen a mí; de ellos es el reino de los cielos."

Otro rasgo esencial del cristianismo, eje en torno del cual se mueve asimismo su educación, es la universalidad de su doctrina, que supera los límites todos del nacionalismo judío: "Señor, dice la samaritana, nuestros padres adoran sobre esta montaña, mientras vosotros decís que en Jerusalén está el lugar donde se debe adorar. —Mujer, créeme a mí, le respondió Jesús, ya llegó el tiempo en que ni en este monte ni en Jerusalén adoraréis al Padre, ya llega el tiempo en que los verdaderos adoradores le adorarán en espíritu y verdad."

Con el cristianismo aparece, así, un *nuevo tipo histórico de educación.* Da, frente a los ideales griegos y romanos, inéditas normas de vida y conducta. En el Sermón de la Montaña, el más conceptuoso de los discursos que se conservan de Jesús (Mat. 5-7; Luc. 6:20-49), se consagra una visión del mundo y de la vida en ostensible contraste con las de culturas precedentes, fundadas en un ideal heroico, aristocrático terreno de la existencia. "Bienaventurados los pobres de espíritu, porque de ellos es el reino de los cielos." "Bienaventurados los que apaciguan, porque ellos serán llamados hijos de Dios."

Mas este reino de Dios que comienza ya a instaurarse con la prédica de Jesús no consiste en el poder público, ni en la gloria mundana, sino en una comunidad de almas vinculadas por la caridad.

3. *Jesús educador.*—Jesús es el dechado perfecto del maestro cristiano. Clemente de Alejandría llámalo el Pedagogo de la Humanidad, pues considera que ha dado, por su ejemplo y su enseñanza, los principios eternos de la educación y conducta humanas: *Cristo como criterio y norma de vida.* Se lee en el Evangelio de San Mateo: "El que halla su vida, la perderá; el que la perdiere por mí, la hallará"; y S. Juan añade: "El que cree en Él no es juzgado; el que no cree, ya está juzgado".

La condición de ser Jesús el Hijo de Dios, el Verbo encarnado, el mediador y Redentor, le confieren el rango de maestro por excelencia. "Me llamáis Maestro y Señor, y decís bien, porque lo soy".

Jesús *ama con ternura a los niños.* Exalta su dignidad, recuerda con insistencia el respeto que merecen y lanza los más terribles anatemas a cuantos por sus actos y palabras les pervierten. Por otra parte, atrae a los niños y mira con honda satisfacción a los jóvenes que se le acercan en busca de una orientación para la vida.

Jesús posee todas las *cualidades del educador* consumado. Los recursos pedagógicos que emplea conducen al educando con grata y honda alegría a la verdad esencial que Él se propone enseñar. Por ello, pudo sacudir y despertar la dormida conciencia de su pueblo anegado en la carga exorbitante de la Ley mosaica y en la política imperialista de la época.

Las enseñanzas de Jesús se *adaptan siempre al auditorio.* Pronuncia sus palabras de modo que el oyente las comprenda y en las ocasiones más oportunas. Recurre con frecuencia a la imagen y a la parábola, para hacer más plásticas sus ideas.

La pedagogía del Maestro es, asimismo, *gradual.* Nunca cae en precipitaciones que puedan malograr el buen éxito del aprendizaje; arroja la simiente y espera que germine y fructifique: "Tengo muchas cosas aún que deciros, pero, por ahora, no estáis en aptitud de comprenderlas."

Como todo genial educador, posee Jesús, en alto grado, el *arte de interrogar, de exponer, de excitar el interés de los discípulos.* Sus coloquios discurren siempre en un ambiente de incomparable simpatía. Es digno, severo, paciente, a tenor de las circunstancias y de los interlocutores.

Hace sus enseñanzas *claras e intuitivas.* Forja figuras literarias y busca ejemplos de la vida cotidiana para esclarecer su pensamiento. "Ha perfeccionado la parábola en su forma y la ha revestido de un esplendor incomparable".[2]

Su doctrina tiene un dejo de *autoridad* ("Yo soy el camino, la verdad, la vida... Todo poder me ha sido dado"), aunque ejerce ésta de modo suave, dulce. "Responde con bondad a sus contradictores de buena fe; con energía, a los que tratan de confundirle". Este carácter de su enseñanza, significa una ruptura con los viejos cuadros de la educación judía. En efecto, en ésta, prevalecía la erudición, la cita oportuna. Jesús no cita jamás una autoridad superior a Él, como no sea la del Padre o la Biblia.

Encauza la conducta del individuo mediante la práctica de las *virtudes teologales* (fe, esperanza y caridad) y las *creencias sobrenaturales.* Apela a la oración ("pedid y recibiréis, buscad y hallaréis, llamad y se os abrirá"), al premio (paz, gloria y bienaventuranza eternas) y al castigo (el infierno, en "donde será el llanto y crujir de dientes").

En fin, como maestro perfecto, fortalece su doctrina y autoridad con el *ejemplo:* "¿Quién de vosotros me convencerá para pecar?" La afrentosa muerte de que fue víctima, ha sido la fontana de la vida religiosa del Mundo Occidental.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Breve disertación acerca de la esencia del cristianismo.*
b) *El método agógico en la pedagogía de Jesús.*

---

[2] Cfr. L. RIBOULET, *op. cit.*

III

LOS COMIENZOS DE LA EDUCACIÓN CRISTIANA

1. Los tiempos apostólicos. 2. San Pablo (2 a. de J. C.-66 d. de J. C.) y el universalismo cristiano. 3. El carácter doméstico de la educación. 4. La Didachè. La metanoia.

G. HODGSON, *Educación Primitiva Cristiana*. Edimburgo. 1916.—H. DAMISEAUX, *Historia de la Pedagogía*, libro IV, Lieja, 1915.—D. JUELICHER, *San Pablo y Jesús*, Tuebingen, 1907.—MACEVNEY, *Educación Cristiana en las primeras centurias*, Nueva York, 1900.—P. MONROE, *Enciclopedia de Educación*, art. "Nuevo Testamento". Nueva York, 1925.

1. *Los tiempos apostólicos.*—Muerto Jesús, se inicia la propagación del cristianismo. De inmediato se difunde en el seno de pequeñas comunidades, de las cuales las más importantes fueron las de Galilea y de Judea: de casa en casa iban los heraldos del evangelio predicando la nueva fe, sin otro recurso que el entusiasmo desbordante por hacer oír la doctrina y la vida del Mesías crucificado.

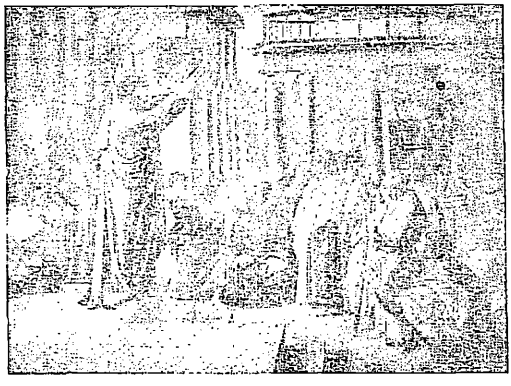
Los tiempos apostólicos constituyen una de las épocas más importantes de la historia del cristianismo, pues es una época en que la doctrina de Jesús se expande por el mundo en su originaria pureza y en que aparecen las primeras comunidades cristianas. Al fundirse el cristianismo primitivo, empero, con viejas concepciones del mundo y de la vida, no sólo de Palestina, sino de Grecia y Roma, se fue gestando un conjunto de creencias e ideas cada vez más *universal*. El resultado de ello fue la *Iglesia Católica*.[1]

Pueden distinguirse tres grandes etapas en esta importante época. La primera es la de las comunidades primitivas en el estrecho territorio de Palestina, y que culmina con las misiones de los apóstoles y las persecuciones de que éstos fueron víctimas en el suelo oriental. El apóstol Pablo llena el segundo pe-

[1] E. V. DOBSCHUETZ-STRASSBURG, *Los Tiempos Apostólicos*, Tubinga, 1916.

ríodo, sacando al cristianismo de su marco judaico: por obra de su prédica y obra literaria, el Evangelio se difunde por Grecia y Roma. La tercera etapa marca los orígenes de la organización eclesiástica con una lucha enderezada contra dos frentes: los emperadores romanos, y los cismas y herejías surgidos en el propio seno de las nuevas comunidades.

2. *San Pablo* (2 a. de J. C.-66 d. de J. C.) *y el universalismo cristiano.*— La educación apostólica cumplió su misión. *Educó en la vida y doctrina de Jesús y aplicó el cristianismo a la conducta humana.* Con San Pablo toma el Evangelio su carácter universalista; desde luego suprime los ritos externos de los judíos, como la circuncisión. Más tarde predicó "la salvación para todos, griegos y judíos", e hizo posible de esta suerte la extensión rápida del cristianismo entre los gentiles. De ahí el nombre de "Apóstol de los gentiles" (gentiles, paganos), con que se ha designado a San Pablo y que caracteriza maravillosamente su vocación.



Rafael: La prédica de Pablo en Atenas.

La evolución del cristianismo naciente fue difícil. "La lucha entre el particularismo judío y el universalismo cristiano fue la entablada entre Pedro y Pablo, entre Jerusalén y Antioquía. Una primera entrevista celebrada en Jerusalén, condujo a una transacción que fue transgredida casi inmediatamente por una y otra partes. Pablo continuó su apostolado universalista en el Asia Menor, luego en Filipos, en Macedonia, en Tesalónica, en Atenas, en Corinto, de donde volvió, por Éfeso, a Antioquía. La evangelización de Éfeso había sido iniciada por un judío alejandrino: Apolos; pronto hizo tales progresos que los mercaderes de baratijas piadosas, destinadas al culto de la Artemisa efesia, llegaron a preocuparse y promovieron un motín, prototipo de muchos otros que

los cristianos primeramente, luego los reformadores del cristianismo, tuvieron que sufrir." [2]

En materia de instrucción, San Pablo exhorta a los padres a cuidar del cuerpo y del alma de sus hijos. Ve en el aprendizaje de un oficio manual una tarea muy conveniente, y en la enseñanza de las verdades cristianas el supremo designio de la existencia.

3. *El carácter doméstico de la educación.*—Ningún testimonio escrito nos revela la existencia de escuelas propiamente dichas en los tiempos apostólicos. La educación tenía un carácter doméstico. "Cada casa cristiana, dice Juan Crisóstomo, era un santuario." La tierna solicitud de aquellos primeros padres cristianos por la instrucción religiosa de su prole, es una de sus más bellas

Entrada de la catacumba de San Jenaro, en Nápoles, con pinturas murales.

características. Le enseñan en los primeros albores de la inteligencia, los nombres sagrados de Dios y el Salvador. Procuran conducir hacia Dios el espíritu infantil de sus hijos, por narraciones familiares de las Escrituras, de José, del joven Samuel, de María y del Niño Jesús. La historia de los patriarcas y de los profetas, apóstoles y santos, cuyas vidas se narran en el libro sagrado, fueron las leyendas infantiles con que se vino a formar el tierno espíritu de

[2] S. REINACH, *Orfeo. Historia General de las Religiones.* Versión española de la 12ª edición francesa, México, 1944.

sus hijos. A medida que se desenvolvía el espíritu de los niños, los padres consideraron una obligación, bien que agradable, ejercitarlos en la recitación de pasajes selectos de las Escrituras, relativos a la doctrina y deberes de la religión (F. V. N. Painter).

Pero muy pronto las comunidades cristianas sobrepasaron el círculo familiar de la evangelización. En las *catacumbas* (subterráneos en los cuales los cristianos, especialmente en Roma, inhumaban a sus muertos y celebraban sus cultos), se produjeron nuevos hechos de socialización religiosa. De ahí se originaron las primeras escuelas cristianas.

4. *La Didachè.*—La educación cristiana abrióse camino dentro del propio seno de la *paideia* griega y de la *humanitas romana*. La exhortación de Jesús a sus apóstoles de llevar el evangelio a todos los hombres, se emprendió con sobra de entusiasmo. El método que comenzó a ponerse en práctica, fue la *catequesis*, ello es, una *enseñanza de viva voz* planeada y realizada mediante preguntas y respuestas.

La enseñanza catequística fue reforzada en seguida con la aparición, primero, de los escritos del *Nuevo Testamento;* después, con la oración del *Credo*, ya manuscrita, y otros opúsculos de carácter dogmático. Dentro de estos últimos, sobresale la *Didachè*. Esta obrita, destinada a instruir en la nueva religión, tuvo, en efecto, gran difusión. Habla de los *caminos* de la vida y de la muerte, de la *liturgia* (sacramentos del bautismo, confesión, eucaristía...), de la *organización eclesiástica* (profetas, apóstoles, maestros, obispos) y del *fin del mundo* y de los signos que lo anunciarán.

Es digno de mencionar el papel que se asigna en la obra a los maestros. Son ellos preferentemente quienes han de explicar la doctrina cristiana con la mira de consumar la *metanoia*, ello es, el cambio que ha de operarse en el pensar y sentir del convertido frente a la concepción pagana del mundo y de la vida.

La *Didachè* era algo así como una colección de instrucciones, muchas de las cuales son las propias enseñanzas de los apóstoles. Se trata del primer esbozo de la doctrina cristiana, escrito con clara intención pedagógica.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *La obra educativa de los apóstoles, según los testimonios de la Biblia.*
b) *San Pablo, educador del mundo pagano.*

IV

LA PATRÍSTICA EN SUS RELACIONES CON LA EDUCACIÓN

1. Concepto y división de la patrística. 2. Las escuelas catecúmenas, de catequistas, episcopales y de gramática y retórica. 3. Grandes educadores de la época. Clemente Alejandrino. 4. Orígenes, San Gregorio Nacianceno, San Basilio, San Juan Crisóstomo. 5. San Jerónimo y la pedagogía femenina patrística. 6. San Agustín (354-430). 7. Repercusión de la patrística.

O. BARDENHEWER, *Patrología*, trad. esp. de P. Juan M. Salá, Barcelona, 1910.—G. RAUSCHEN, *Compendio de Patrología*, 8ª y 9ª ediciones. Friburgo, 1926.—J. MAYER, *Historia del Catecumenado y la Catequesis en los seis primeros siglos*. Hempten, 1896.—H. FIDL. *San Agustín y la Patrística*. Leipzig, 1923.

1. *Concepto y división de la patrística.*—La predicación evangélica va tomando con el tiempo caracteres más complejos. Conforme el cristianismo penetra en nuevas tierras y llega a ser conocido por nuevos hombres, se hace objeto de constantes debates. Por otra parte, la doctrina misma, transmitida de ordinario en forma de narración histórica, da lugar a las más variadas interpretaciones.

De esta suerte se fue imponiendo la necesidad de fijar en un cuerpo de doctrina los *dogmas, culto* y *disciplina* de la nueva religión. Se llaman *padres de la Iglesia*, en el sentido amplio del término, aquellos escritores y clérigos que, explicando y defendiendo los principios de la nueva fe, han establecido los dogmas, ideas, ceremonias y costumbres de la Iglesia naciente.

La realización de tan importante obra fue lenta, secular. En un principio, aparecen los *padres apostólicos*, así llamados por su contacto inmediato o muy próximo con los *apóstoles*. Las obras de los padres apostólicos son sencillas instrucciones y exhortaciones a la fe y costumbres cristianas, redactadas por lo común en forma de cartas. Entre ellos figuran Clemente Romano, San Policarpo y San Papías.

Ya en el siglo II aparecen los *padres apologistas*. Su obra se caracteriza, por un doble propósito. De un lado, redactan *apologías* (del gr. *apologéomai*, defender) en favor de los cristianos, de la tolerancia y equidad de las leyes en materia de fe; todo ello, con el designio de hacer ver que la religión por ellos profesada era digna de la más alta estima. De otro lado, escriben con un acentuado carácter *polémico*, ora contra las ideas paganas politeístas, ora contra las primeras *herejías*, nacidas dentro de las mismas comunidades cristianas. San Justino, Taciano, Atenágoras, Minucio Félix, Hegesipo, San Ireneo y otros fueron padres apologistas.

Un paso adelante da la patrística en el siglo III. Superando el carácter apologético y polémico del cristianismo anterior, ve con acierto la urgencia de presentar, ya por modo científico, la doctrina eclesiástica. En esta empresa destacan Tertuliano, Clemente Alejandrino y Orígenes. Fue un período aún de transición. Se le llama la época de los *padres catequistas*, por haber propagado desde Alejandría la ciencia cristiana. El cristianismo, empero, todavía era presa de persecuciones.

Desde principios del siglo IV, en que se proclama la libertad religiosa por el Edicto de Constantino (313), adquiere más amplios vuelos la actividad científica de la patrística. (Edad de Oro de los Padres de la Iglesia.) En esta época (siglos IV y V), es cuando se busca con ahinco la conciliación de la filosofía pagana con la doctrina religiosa y moral del cristianismo y cuando se llega a formular, en términos filosóficos, la *teología dogmática*, esto es, la disciplina que trata de Dios y sus atributos a la luz de los principios revelados. San Agustín es aquí la cabeza rectora del tiempo. El período se conoce con el nombre de la época de los *padres teólogos*.

La última etapa de la patrística, que se extiende desde mediados del siglo V hasta fines del VIII, se caracteriza por la tendencia a reelaborar y sistematizar la obra de los predecesores. Pertenecen a esta época, Pseudo Dionisio Areopagita, Máximo Confesor y Juan Damasceno (muerto en 754). Este último es un precursor de la corriente escolástica, tanto por sus ideas filosóficas y pedagógicas, cuanto por la materia de exponerlas. (Cfr. su obra *Fuente del Conocimiento.)*

2. *Las escuelas catecúmenas, de catequistas, episcopales y de gramática y retórica.*—La educación en estos tiempos se desarrolla en íntima relación con los progresos de la patrística. El carácter doméstico que tenía la enseñanza en los tiempos apostólicos, pronto se transforma.

La Iglesia toma a su cargo la enseñanza de la dogmática e historia del cristianismo. Para ello, afina éste un procedimiento, vivo y sencillo: el de la *catequesis* (del gr. *kateecheo*, instruir por medio de preguntas y respuestas) Catecismo se dice en griego *kateechismo* y significa compendio de alguna ciencia, particularmente de doctrina religiosa. Por ello la palabra *catecúmeno* (del

kateechoúmenos, participio pasado de *kateecheo*), se aplicó a las personas que se instruían en materia de religión.

En sus orígenes, las *escuelas catecúmenas* prepararon a los adultos para recibir el bautismo. Un sacerdote les instruía, de preferencia, durante la cuaresma, acerca de la dogmática y moral cristianas. Corriendo el tiempo, entraron a formar parte de estas escuelas los niños. Con ellos se añadió a esta instrucción religiosa la enseñanza elemental (lectura, escritura y canto). La institución del *catecumenado* era, en cierto modo, flotante; los *santuarios*, las *criptas*, las *catacumbas* eran lugares propicios para estas enseñanzas.

El crecimiento de las instituciones escolares trae consigo, casi siempre, la necesidad de la formación de los maestros. Así fue cómo algunas escuelas catecúmenas se fueron transformando poco a poco en *escuelas de catequistas*, esto es, de maestros encargados de enseñar el catecismo.

El primero y más importante de estos nuevos establecimientos fue la *Escuela de Catequistas de Alejandría.* Se considera a Panteno (hacia el año 180) como su fundador. A él siguió Clemente Alejandrino, con quien rayó a gran altura y tomó carácter de escuela superior. En efecto, con Clemente se introducen en ella los estudios clásicos, cuyo conocimiento era imprescindible para catequizar a los gentiles. Orígenes fue más adelante: hizo de la escuela no sólo un *semillero* (seminario) de catequistas, sino un centro de enseñanza para preparar obispos y funcionarios eclesiásticos. Así nacieron escuelas de enseñanza superior para la formación de clérigos, las cuales, por haberse erigido en los obispados, recibieron el nombre de *escuelas episcopales.*

En poco tiempo se propalaron las nuevas instituciones docentes. Cesárea, Antioquía, Edesa, llegaron a tener escuelas de catequistas; de esta suerte surgieron los planteles de enseñanza destinados a la profesión eclesiástica.

Junto a las escuelas catecúmenas y de catequistas, existieron también, por esta época, las *escuelas de gramática y retórica.* En tales establecimientos se instruía acerca de las ciencias griegas. Eran planteles de segunda enseñanza, y no pocos cristianos acudían a ellas en calidad de maestros y discípulos.

3. *Grandes educadores de la época. Clemente Alejandrino.*—La Iglesia (del gr. *ekkleesía*, asamblea, reunión) ha sido concebida desde un principio como congregación de los fieles. Este llamado a la cristiandad se practica y practicó por la vía de la instrucción religiosa. Los padres de la Iglesia fueron ejemplo y modelo de tal enseñanza.

Clemente Alejandrino (150-217) es el primero de los grandes educadores de este período. Presenta el problema del cristianismo a la sociedad de su época desde el punto de vista de la pedagogía. Su formación pagana le permitió llevar a cabo tan importante empresa. Considera que la Ley de Moisés y la filosofía griega están inspiradas por igual en el *logos*, que educa para la definitiva revelación de Jesús. La educación superior debe comenzar, según

sus ideas, con las ciencias humanísticas; después ha de instruir en la filosofía y la teología. En contraste con muchos escritores eclesiásticos de su tiempo, toda su obra refleja el sano optimismo de la cultura clásica.[1]

Se ha sostenido, con razón, que en la historia de la pedagogía cristiana constituye un hito la trilogía de Clemente Alejandrino: el *Protréptico*, el *Pedagogo* y los *Stromata*.

El *Protréptico* es una invitación a los paganos para abrazar el cristianismo. Así lo acusa la etimología del título: *La Buena Nueva* exige un cambio de vida, una conversión. Justifica su propósito censurando el politeísmo, las religiones de misterios y los sacrificios a los ídolos. A la inversa, acepta muchas ideas de la filosofía griega, en particular de Platón, atribuyéndoles un origen divino.

La obra central de esta trilogía es el *Pedagogo*. La doctrina aquí desenvuelta hace ver que el viejo ideal de la *imitación de Dios*, cobra un sentido de plenitud con la llegada de Cristo. La imagen perfecta del Padre se hace ahora viva y más accesible, en la figura de Jesús. Pero el Dios-hombre no es sólo un modelo de vida; es asimismo el pedagogo de la humanidad. "¡La educación! Es el Verbo *(Logos)* quien la da... Pedagogo, Padre conductor de Israel, Padre conductor de la humanidad."

Los *Stromata*, especie de miscelánea teológica, tienen el fundamento objetivo de mostrar cómo el verdadero cristiano ha de justificar su fe mediante el saber *(gnosis)*. "Es preciso que los que reciban las palabras divinas examinen con cuidado lo que desean aprender."

k. *Orígenes, San Gregorio Nacianceno, San Basilio, San Juan Crisóstomo.*— En parecida actitud pedagógica se halla Orígenes (185-254). Ve en la ciencia y filosofía griegas, una propedéutica (de *pro*, antes, previamente, y *paidetikós*, relativo a la instrucción), una preparación intelectual para comprender la teología. Enseña que en la Biblia no hay que detenerse en el sentido literal de los términos, sino penetrar en el espíritu moral y místico de la letra. Las mujeres deben participar en la enseñanza superior.

Con San Gregorio Nacianceno (328-389) se inicia la patrística griega. A ella pertenecen, entre otros, San Basilio y San Juan Crisóstomo. San Gregorio Nacianzeno formado como éstos en los estudios griegos, dice que la educación busca tanto la salud eterna como la profana.

Entre los padres griegos también destaca San Basilio (329-379). En su homilía *A los Jóvenes* se esfuerza para demostrar que la sabiduría griega ayuda a comprender la Sagrada Escritura. Toma gran empeño en la educación de los niños pobres y huérfanos, a quienes les abre las puertas de la educación eclesiástica, en sus normas para la vida monástica, contenidas en su *Regla breve*.

En San Juan Crisóstomo (347-407) se acentúa cada vez más la diferencia

[1] J. SCLAFERT, *Un Educador Optimista: Clemente de Alejandría*, 1923.

entre la educación pagana y la educación monacal. Su directiva pedagógica es: "Hay sólo un mal, el pecado; todo lo demás es polvo y humo."

5. *San Jerónimo y la pedagogía femenina patrística.*—San Jerónimo (340-420) tiene el mérito de haber combatido la disciplina excesiva en la enseñanza de su época. Recomienda que se respete la personalidad del alumno y que la instrucción se haga en un ambiente de amor y dulzura.

En sus cartas pedagógicas dirigidas a Leta y Gaudencio, sobre la educación de sus dos hijos, se advierte la falta de la cultura física y estética.

En cambio, tiene el mérito de haber planteado de nueva y original manera el *tema femenino* en la pedagogía. Lo hace puntualmente en la mencionada epístola a *Leta*. San Jerónimo toma a la Virgen como modelo de la educación femenina, exigiendo una cultura intelectual de tal extensión, que significa nada menos que un programa revolucionario. Esta educación no será inferior a la que deba exigirse al hombre; y, como en éste, ha de estar vinculada a la vida moral y ascética. "No basta conocer lo bueno; aquello pertenece al juicio y discernimiento, esto al esfuerzo y trabajo".

San Jerónimo pondera la razón social y religiosa del matrimonio, pero hace ver las virtudes de la virginidad. En todo caso, la educación de la afectividad de la muchacha ha de ser inseparable de su educación intelectual a tenor de la pedagogía jeronimiana.

La nueva historiografía pedagógica ve en San Jerónimo un importante clásico, acaso el primero dentro del cristianismo, del tema de la educación femenina.

6. *San Agustín* (354-430).—Transformación importante experimenta la pedagogía patrística en San Agustín.[2] El cristianismo comienza a verse como un *medio de disciplina*, y la pedagogía, como un *proceso de contemplación.*

El punto de partida de la pedagogía agustiniana es la situación conflictiva y de inquietud en que se halla el hombre. El hombre es voluntad y, como tal, tiene que decidirse entre diversos propósitos, a veces antagónicos. Frente a este conflicto, la única respuesta es la disciplina, la disciplina cristiana. El cristianismo enseña que el fin último es el *disfrute* de Dios. Los demás objetivos de la vida sólo deben tener valor de *uso*. Teoría del *frui et uti.*

Dicho en otro giro: el punto céntrico de la doctrina agustiniana, es Dios. Lo que ha de gozarse, dice en su obra *De Trinitate*, es el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo. Este goce, además, es un acto amoroso *(ordo amoris).*

Tocante al objeto de la enseñanza, hace ver que las palabras imprescindibles en el acto del aprendizaje, sólo son signos de los objetos mismos. Que éstos

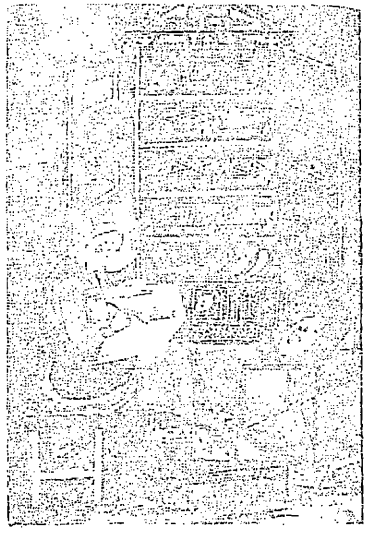
[2] Uno de los filósofos más grandes de todos los tiempos. Nació en Tagaste, cerca de Cartago (África). Educado en la tradición clásica, llega a ser profesor de retórica en Cartago, Roma y Milán. San Ambrosio lo convierte al cristianismo. Más tarde es ordenado sacerdote; después, obispo de Hipona.

se adquieren por contemplación inmediata de la verdad, cuyo más elevado fin es el mundo de las ideas divinas. *Noli fora ire, in te ipsum redi: in interiore homini habitat veritas* (No vayas fuera, retorna a ti mismo: en el interior del hombre habita la verdad.) Por ello, la educación liberal debe culminar en la filosofía y la teología. [3]

La obra más importante que compuso San Agustín sobre pedagogía se llama *De Magistro*. En ella se habla del proceso de la enseñanza, haciendo ver, con criterio platónico, que el órgano de todo aprendizaje es el *logos* o maestro interior (*Verbo-luz*). Pero éste actúa por *iluminación divina*, sirviéndose de las palabras y signos como medios de comunicación. Esta *teoría de la iluminación* no se compagina con la idea platónica de la reminiscencia. Para el cristianismo el alma no pre-existe respecto del cuerpo. La iluminación de la verdad es gracia divina.

En su *Tratado de la Doctrina Cristiana* esboza un plan muy complejo sobre enseñanza religiosa y moral, la cual ha de impartirse refiriendo pasajes del Antiguo y del Nuevo Testamento. El catequista (maestro externo) procederá en la enseñanza imitando en lo posible a Cristo, pues el hombre, además de *voluntad*, es memoria e inteligencia, tres facultades que corresponden a las tres personas de la Trinidad divina. Como el propio modelo, el maestro, además, impondrá a su comunicación docente constancia y alegría.

Cuatro son para San Agustín las causas del fracaso pedagógico: poca ca-



Fraile escribiendo frente a un armario de libros, Siglo v.

[3] Cfr. TR. EGGERSDORFER, *San Agustín como Pedagogo y su Importancia para la Historia de la Cultura*, 1907.

pacidad del maestro, reiteración fastidiosa de conocimientos, muy reducida inteligencia del educando e inatención de éste en el acto de la enseñanza.

En su obra autobiográfica *Confesiones*, toca ocasionalmente San Agustín aspectos de educación física e intelectual. En su libro intitulado *Del Orden*, cuyo designio es el de mostrar que el mundo entero se halla sometido a una ley universal, señala en algunas partes los conocimientos que deben adquirir gradual y ordenadamente los niños y los jóvenes (lectura, escritura, cálculo, gramática, retórica, dialéctica, geometría, filosofía y teología). La propia obra justifica a la luz del cristianismo la sabiduría pagana, si bien en su escrito posterior *Retractaciones* no le concede ya tan alto valor.

En su opúsculo *De la catequización de los incultos*, pondera San Agustín la tarea de educar a los analfabetos, recordando que Cristo encarnó en hombre rebajándose al nivel de éste.

Un objetivo final, claramente religioso, tiene ante sí la pedagogía agustiniana. De su extraordinaria obra *De civitate Dei* (La Ciudad de Dios), se desprende tal objetivo en relación inseparable con sus ideas de filosofía de la historia. La historia de la humanidad es una lucha entre dos reinos opuestos entre sí: el de los enemigos de Dios o del reino terrestre *(civitas terrena o diaboli)* y el de la ciudad divina. El advenimiento del cristianismo significa la victoria, en este mundo, de la *civitas dei;* y la educación cristiana del género humano, el medio imprescindible para asegurar esta victoria.

7. *Repercusión de la patrística.*—Grande fue la influencia de la patrística, por varios conceptos. Logró la conciliación de la ciencia y literatura paganas con la doctrina moral y religiosa del cristianismo, y las ideas de sus más preclaros educadores coadyuvaron a restablecer la libertad religiosa en la enseñanza. Como se sabe, un edicto de Milán, promulgado en 362 por Juliano el Apóstata, había limitado el prohibir a los maestros no paganos abrir escuelas. Gracias a la pedagogía patrística, en 364, el emperador Valentiano revocó oficialmente esta ley juliana de enseñanza. En fin, superando la pedagogía femenina en la antigüedad, propugnó la patrística porque la mujer participara en la educación superior, intelectual y artística (El *logos* es el mismo así en las mujeres como en los hombres).

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *La formación de los catequistas en la época de los padres de la Iglesia.*
b) *San Agustín pedagogo.*

V

LA EDUCACIÓN PARA LA VIRTUD

1. Origen del monasticismo. El monacato oriental. 2. Benito de Nursia y el monacato occidental. 3. Organización de las escuelas monásticas. 4. El monacato femenino. 5. El "Vivarium" de Casiodoro. 6. Expansión del monacato. 7. La herencia pedagógica del monacato occidental.

U. BERLIÈRE, *Las Órdenes monásticas desde los orígenes hasta el siglo* XII, 2ª ed., París, 1921.—H. DESSE, *El Monje Benedictino*, Liguge. 1908.—J. MARX, *Historia de la Iglesia*, Roma, 1905.—R. TOSTI, *La Vida de San Benito*, Monte Casino, 1892.—ST. HILPISCH, Geschichte des benediktinischen Mönchtums (Historia del monacato benedictino), 1929.

1. *Origen del monasticismo. El monacato oriental.*—Al compás de las luchas heréticas, se produjo en el seno del cristianismo una lucha entre dos concepciones cristianas, a propósito de la forma de valorar la existencia y actuar en el mundo. Una fincaba sus ideales en alejarse del mundo, pues en el contacto con éste se veía el peligro de sucumbir al pecado. Otra, a la inversa, concibió la nueva religión de modo positivo. Veía en el mundo un escenario donde puede y debe servirse a Dios, combatiendo y dominando las potencias del mal.

De las dos tendencias se fue imponiendo la segunda. El gran rendimiento de la patrística, ha sido, puntualmente, conciliar los dogmas de la nueva fe con la ciencia y la cultura griegas. "De esta manera la comunidad cristiana quedó exenta del peligro de vegetar, como una secta, en el alejamiento del mundo. Cierto que no pudo evitarse que, mediante esta íntima fusión de la Iglesia con el mundo, se acusara en aquélla un manifiesto proceso de secularización; hecho que causó repugnancia a más de un cristiano severo. Ya en el siglo II, algunos de ellos (especialmente en el Oriente), se retiraron a la soledad viviendo en la pobreza y conservando el celibato. Estos eremitas (anacoretas) fueron especialmente numerosos en Egipto, durante el siglo II. En esta comarca, hacia el año de 340, Pacomio fue el primero en reunir en una vida

común *(coenobium)*, según una determinada regla, en la isla del Nilo llamada Tabenna, a los anacoretas que hasta entonces practicaban el aislamiento. Esta forma cenobita o conventual de la clerecía suplantó casi totalmente a los primitivos anacoretas. Ya en el siglo IV se extendió rápidamente por la Iglesia oriental; antes de finalizar este siglo hallamos ya algunos monasterios en Occidente, sobre todo en las Galias. Naturalmente, el 'mundo' penetró también en estos conventos, en el sentido de que en ellos, junto a la teología, se llegó a cultivar las ciencias profanas." [1] Mundo y convento se encontraron así bajo un influjo recíproco.

En los orígenes del monacato oriental, precisa hacer memoria de San Basilio como su mejor promotor. En su ya citada *Regla breve*, concebida en forma de preguntas y respuestas, da las bases de tal institución, en la cual se habla por vez primera del internado religioso.

2. *Benito de Nursia y el monacato occidental.*—Benito de Nursia (480-543) crea y organiza el monacato en Occidente. Fundó en las pendientes del Monte Casino un monasterio, en donde pudo reunir por su virtud y elocuencia a un gran número de fieles, que convivieron con él, sometidos a una serie de reglas que expresan y norman los grandes ideales de la vida monástica, a saber: *castidad, pobreza y obediencia.*

La regla de San Benito *(Regula sancta)* tiene una finalidad suma: la perfección religiosa del monje. Para ello, se requiere: a) *orden* en la vida cotidiana del monasterio, que abraza desde el *opus Dei* o dedicación religiosa, hasta el trabajo manual; b) *existencia en comunidad*, que lleva a los monjes a convivir en el coro, en el trabajo, en las aulas, en el refectorio, etc.; c) *liturgia*, ello es, forma y sucesión para celebrar los oficios divinos, y c) *penitencia*, que a tenor del Evangelio, busca la completa abnegación del yo. La regla puede resumirse en estas palabras: *ora et labora.*

El monaquismo en Occidente fue particularmente activo; se apartó mucho de las concepciones y hábitos del monje oriental. La vida contemplativa de éste fue combatida sin tregua. Era común llamar a la indolencia el "enemigo del alma".

La Orden de los benedictinos (así llamada en honor a su fundador), se extendió con gran celeridad: muy pronto en la Galia, Inglaterra, Alemania y en todos los países del norte de Europa, se establecieron nuevos monasterios bajo la Regla de San Benito.

En el siglo VII aparecen ya congregaciones de benedictinos, en cuyos monasterios se establecen las primeras escuelas para niños y jóvenes en la Edad Media.

3. *Organización de las escuelas monásticas.*—Como la Regla (que constaba de 73 prescripciones) exigía a los monjes algunas horas de estudio y,

[1] A. MESSER, *Historia de la Pedagogía*, 3ª ed., Barcelona-Buenos Aires, 1935.

por otra parte, era necesario dar la formación ascética a los novicios, se fue organizando con el tiempo un *tipo característico de enseñanza.* Además, numerosas familias cristianas pidieron que el propio monasterio se encargase de la educación de sus hijos; lo que se hizo con solicitud, respetando la tradición de la Iglesia de subvenir a la instrucción de los hijos de los siervos y de los hombres libres. Así se formaron en los conventos dos escuelas: una *interna* para los oblatos y novicios, y otra *externa* para otros niños. Las congregaciones de benedictinos adoptaron en sus escuelas esta organización.

Los oblatos *(pueri oblati)* eran niños que sus padres consagraban a Dios. Permanecían en monasterios toda su vida (lo que prueba el poco respeto que se tenía entonces por la libre decisión del individuo). Los novicios eran los jóvenes ya a punto de profesar; unos y otros vestían el hábito del monasterio y se iban incorporando poco a poco al régimen monástico.

Un monje dirigía la escuela y se llamaba *magister principalis;* el bibliotecario llevaba el nombre de *armarius;* los monjes destinados a vigilar estrictamente a los alumnos eran los *custodes.*

En muchas escuelas monásticas el jefe de ellas recibía el nombre de *abad* (nombre de origen semítico que significa padre). Por ello, en tales casos, a las escuelas monásticas se les llamó *escuelas abaciales.*

La disciplina era rígida, sobre todo en la *schola interior;* el látigo, el ayuno, el calabozo eran los medios punitivos. La primera etapa de la instrucción se reducía al aprendizaje del latín, el idioma de la Iglesia y de la literatura. A continuación venía el estudio de las "siete artes liberales", de las cuales eran preferidas las asignaturas del *trivium* (gramática, dialéctica, retórica.) Servían de texto, para los rudimentos del latín, la *Ars minor* (pequeña gramática), de Aelio Donato (hacia mediados del siglo IV); para los adelantados la *Ars gramaticae* (tratado de gramática), de Prisciano (hacia fines del siglo V). Después acudían a una obra de San Isidro de Sevilla (muerto en 636) titulada *Orígenes o Etimologías,* que era una verdadera enciclopedia de todo el saber de su tiempo, y a las obras filosóficas (lógica, ética), de Boecio (470-524), autor asimismo del libro *Consuelos de la Filosofía,* tan leído en la Edad Media.

El procedimiento del aprendizaje era lento. La falta de libros exigía que los textos fueran escritos por los alumnos, al dictado. Después se comentaban y, finalmente, se aplicaban las reglas en ejercicios *(dictamina).*

4. *El monacato femenino.*—San Basilio en su Regla indicaba que se recibiera a niñas para instruirlas; pero no antes del siglo VI pudo llevarse a cabo esta idea. En efecto, hasta esta época se comienza a recibir en los monasterios, para educarlas, a niñas consagradas a Dios (oblatas). San Gregorio Niceno, en la *Vida de Santa Macrina,* dice que se educaban allí niñas huérfanas. Lo mismo

se practicó en los monasterios de Occidente. Conforme a la regla de San Cesáreo de Arlés (470-542), todos los monasterios debían de enseñar a leer y escribir y aceptar niñas dedicadas al Señor (pero no antes de los 6-7 años). Las benedictinas abrazaron la misma práctica, pero solo más tarde se extendió la enseñanza a las niñas externas. Santa Lioba y otras monjas sajonas, llevadas a Alemania por San Bonifacio, educaron a muchas hijas de los nobles tudescos. No faltaron disposiciones que prohibían o limitaban esta actividad pedagógica, pero las circunstancias la volvían a imponer. Sólo siglos después, se abrió paso definitivamente la educación femenina no claustral.

5. *El "Vivarium" de Casiodoro.*—La vida intelectual en los monasterios cobró importancia grande ya en el siglo VI. Una iniciativa, fecunda y oportuna, favoreció tal hecho. Casiodoro (490-585) fue su autor. Hombre de acción, sucesivamente ministro de cuatro reyes godos, decide hacia 540 consagrarse a la vida monacal, instituyendo en Calabria un monasterio bajo el nombre de *Vivarium*.

Lo nuevo en este monasterio fue el haberse introducido en el régimen de vida de los monjes, la obligatoriedad del estudio, así de las letras sagradas como de las profanas. Cierto que San Benito prescribe en su Regla *la lectio divina*, pero esta cátedra se limitó a explicar la Sagrada Escritura. Lo que pide Casiodoro es mucho más: una tarea organizada para los estudios por parte de los monjes. El contenido de esta faena intelectual era múltiple. Comprendió la copia de escritos, las compilaciones, la controversia, la elaboración de nuevos textos y demás.

Casiodoro mismo eligió el modesto oficio de compilador. Su obra *Instituciones literarias divinas y profanas* presenta los principios de la teología, tras de ofrecer un completo bosquejo de las *artes liberales*, que dividió, conforme a la tradición, en dos grupos: el *trivium* y el *cuadrivium*.

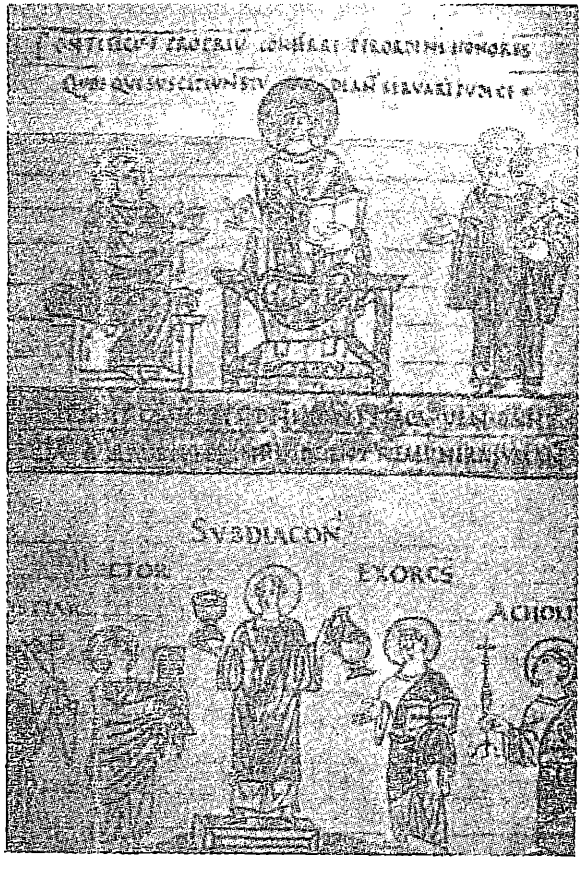
Que la idea de organizar con carácter de obligatoriedad los estudios en los monasterios se armonizaba de manera admirable con la vida monacal, lo confirma el hecho de que, en poco tiempo, los más de los conventos adoptaron esta modalidad en los estudios.

6. *Expansión del monacato.*—Dentro de este programa de trabajo, que auna la *fe con la ciencia*, ya se había extendido el monacato en Irlanda, con San Patricio (412-493), y, más tarde, se propagaría en las Galias y el norte de Italia, con San Columbano (534-615) y, con San Bonifacio (675-775), "el apóstol de los alemanes", en Turingia, Hesse y Baviera.

En Irlanda, los monasterios de Armagh y de Kildare fueron los más célebres. El primero, de clérigos; el segundo, fundado por *Santa Brígida*, de doncellas. En el norte de Italia, brilló el monasterio de los *Hermanos helenos*, y en Alemania el monasterio de *Fulda*.

7. *La herencia pedagógica del monacato occidental.*—Importantes servi-

cios ha prestado la pedagogía benedictina a la educación occidental. Es la primera que reconoce en Occidente "el valor y el mérito del trabajo manual de la educación, y aunque este concepto de educación y el mérito concedido a las actividades manuales en el entrenamiento moral eran muy distintos de los de nuestra época, hay que reconocer el gran salto que supone desde la época de los griegos y romanos. De esta institución vino la mayor parte de los beneficios sociales del monasterio en el Occidente —porque, en el sentido amplio de la palabra, el monasticismo era una educación—. En el cultivo de la tierra los monjes servían como maestros de los aldeanos; ellos introdujeron nuevos procedimientos para los artistas en madera, en metales, en cuero, en paño; dieron nuevas ideas a los arquitectos; estimularon de varios modos el tráfico entre las clases mercantiles; secaron los pantanos y, por sus procedimientos, mejoraron la salud pública, así como la vida en general; además de esto, ofrecían asilos para los pobres, hospitales para los enfermos; para los desgraciados y para los afligidos, sus consuelos religiosos".[2]



Órdenes. Grados de la Jerarquía.

[2] P. MONROE, *op. cit.*, vol. III, pág. 49.

También a los benedictinos se debe la organización definitiva de las siete artes liberales. El *trivium*, como se ha dicho en otro lugar, comprendía la gramática, la dialéctica y la retórica; el *cuadrivium*, la aritmética, la geometría, la astronomía y la música. *Trivium y cuadrivium* unidos constituían el *septivium*.

El alcance de estas disciplinas era poco mayor que el que indican sus nombres: la geometría comprendía rudimentos de geografía; la astronomía, nociones de física; la gramática, la literatura; la retórica, la historia.

Respecto de la música, la última de las siete artes liberales, se debe al Papa Gregorio el Grande su reforma litúrgica. Compone un vademecum de ella, el *Antifonario*.

En fin, en máxima medida se debe al monacato la conservación (por la *copia de los manuscritos)* y colección (con la formación de bibliotecas), de las obras clásicas de la Antigüedad; la redacción de anales y crónicas de la Edad Media, y la traducción y composición de libros.

Contrastando con tales servicios, el monacato tiene caracteres antisociales, en sus virtudes de la castidad, la pobreza y la obediencia. La castidad va directamente contra la procreación familiar; la pobreza afecta en su raíz la vida económica; la obediencia incondicional al claustro y a la orden, elimina de hecho la autoridad del Estado político.

El monacato y la educación monástica logra tal importancia en el siglo XI. que se le ha llamado la *Edad benedictina*. pero antes y después de ese siglo ha tenido también innegable significación.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Describir el desarrollo de las siete artes liberales hasta esta época.*
b) *Lectura y comentario pedagógico de la Regla de San Benito.*

VI

EL ORIGEN DE LA ENSEÑANZA CENTRALIZADA POR EL ESTADO (CARLOMAGNO, ALFREDO EL GRANDE, LA DINASTÍA DE LOS OTONES)

1. Las tres grandes organizaciones políticas de la época. 2. Carlomagno y el renacimiento de los estudios. Alcuino. 3. Beda y Alcuino como didácticos. 4. Alfredo el Grande y la dinastía de los Otones. Rabán Mauro, Escoto Erígena. 5. Nuevas escuelas clericales (catedrales, colegiales, parroquiales, de caridad).

G. DILTHEY. *Historia de la Pedagogía.* Trad. esp. de L. Luzuriaga, Buenos Aires, 1942. L. MAÎTRE. *Las Escuelas Episcopales y Monásticas*, París, 1896.—K. WERNER. *Alcuino y su Siglo.* Leipzig, 1901.—P. PLUMMER. *Vida y Época de Alfredo el Grande*, Oxford, 1902.

1. *Las tres grandes organizaciones políticas de la época.*—Bajo la acción de tres vigorosas fuerzas se fueron modelando en la Edad Media los pueblos occidentales: la cultura clásica, la influencia germana (agresiva y bélica) y el cristianismo. "Carlomagno, como heredero del emperador romano y su sucesor, y, sin embargo, un franco por su origen y rey de los francos, coronado por el papado y, no obstante, dominando a la Iglesia, es el gran tipo de los pueblos occidentales que progresan."

Hacia el siglo VIII comienzan a dibujarse los perfiles étnicos y políticos de las nuevas naciones europeas, que se convirtieron en una de las tres grandes organizaciones políticas y culturales del tiempo. Las otras dos eran la de Constantinopla y la de los árabes. Las oposiciones nacionales que el gran Imperio Romano había tratado de aglutinar en su magna organización, surgen nuevamente. La raza griega siguió conservando en Oriente una cultura muy poco romanizada. "En el Oeste se elevó la nueva potencia mundial en la monarquía árabe que penetró hasta las Galias, y que en la primera mitad de la Edad Media fue la sostenedora de un sistema de enseñanza sumamente des-

arrollado con el gran progreso de la matemática, las ciencias naturales, la filosofía y la poesía. De los grandes centros culturales del Imperio Romano, la luz de la cultura fue transmitida a las universidades de la monarquía árabe. Entre ambas monarquías se extendían los territorios que Carlomagno unió bajo la idea del Imperio, y a cuyo dominio aspiraban los emperadores germanos, los pueblos del futuro, que, como los árabes, recorrían entonces su época heroica. El punto más alto de la época heroica lo forman las cruzadas con aquellas luchas en las que se medía la caballería y gozaba de su fuerza, sin los móviles de la necesidad o de la codicia que dominan en las guerras ordinarias. Son luchas como las de la época heroica guerrera que describe Homero; pura satisfacción guerrera en la fuerza del adversario y respeto caballeresco ante él. La expresión de esta época es la suma de poesías heroicas que constituyen la época medieval: Gunterio y sus héroes, Carlomagno y sus paladines, Arturo y sus caballeros de la Mesa Redonda son los ideales de vida de esta época heroica y las epopeyas que los relatan son los grandes medios de educación de la generación en crecimiento. Así como el aristócrata griego que se ejercitaba en arrojar la lanza, se formó en Homero, así se forman los caballeros de la Edad Media en Francia, Inglaterra, España, Alemania e Italia y sus epopeyas. Así se comprenden las grandes descripciones de batallas y torneos que contienen éstas. En ellas vivía el joven noble, el trabajo y la satisfacción de su futura vida, y el caballero cumplido gozaba en ellas la belleza y la fuerza de su existencia." [1]

2. *Carlomagno y el renacimiento de los estudios. Alcuino.*—En la formación de las nuevas nacionalidades en Occidente han participado cuatro clases sociales: los nobles, los clérigos, los burgueses y los aldeanos. Los nobles y la Iglesia gobernaron primero. Después, los habitantes de las ciudades se hicieron libres y ricos, e influyeron de modo vigoroso en la vida social.

Carlomagno es el primer monarca de ascendencia bárbara que logra crear un imperio compacto de vasta extensión. Advirtió diáfanamente que un pueblo poderoso ha menester unidad de sentimientos y educación. Para ello echó mano de la Iglesia, sobre todo de la recia organización monacal. Llamó a su corte a sabios eminentes: Pablo el Diácono, Pedro de Pisa, Rabán Mauro, el poeta Teodulfo, el historiador Eginaldo. El Papa puso a su disposición cantores, maestros de gramática, matemáticos. Pero, ante todo, halló en Alcuino (735-804), un monje inglés del convento benedictino de York, un ejecutor de su política educativa; hizo de él un consejero áulico, algo así como un *ministro de instrucción pública.*

La acción educativa de Carlomagno fue inmensa. La deseada organización docente de su reino le llevó a promulgar una verdadera legislación educativa. En una continuada serie de decretos legislativos, llamados *capitulares*, organizó el sistema de enseñanza. Le preocupó desde luego la cultura del clero y los

[1] G. DILTHEY, *op. cit.*, pág. 130.

monjes. "Hemos creído útil, dice una de sus capitulares, que en los obispados y en los monasterios se cuide no sólo de vivir conforme a las reglas de nuestra santa religión, sino también de enseñar el conocimiento de las letras a los que sean capaces de aprenderlas con ayuda del Señor. Aunque vale más practicar la ley que conocerla, es preciso conocerla antes de practicarla. Por los escritos que varios monasterios nos han remitido, hemos notado que en la mayor parte de aquéllos los sentimientos son buenos, pero el lenguaje malo; así es que os exhortamos a no descuidar el estudio de las letras, sino a entregaros a él con la mayor energía."

Carlomagno no se limitó tan sólo a elevar moral y culturalmente al clero; concibió el vasto plan de educar a todo su pueblo. bien que con un central propósito religioso. La capitular del año 802 prescribía que todos sus súbditos enviaran sus hijos a la escuela. De este modo se llegaba a la idea de la *obligatoriedad de la enseñanza,* desconocida de hecho, con excepción quizá de Esparta, por la Antigüedad. Para ello pidió a los párrocos que se encargaran asiduamente de la enseñanza elemental, popularizando ésta con el aprendizaje de la *lengua materna* que hasta entonces había sido ajena a la educación elemental y superior.

Bajo Carlomagno, inspirado por Alcuino, la educación se renovó en Occidente. Llegó a tener tres grados:

a) *Educación elemental,* suministrada por el sacerdote de cada parroquia *(escuelas presbiteriales o parroquiales).*
b) *Educación secundaria,* proporcionada en los monasterios y catedrales *(escuelas monásticas y catedralicias).*
c) *Educación superior,* confiada a una academia de sabios que instruían en la *Escuela Imperial o Palatina,* y en donde prácticamente se preparaba a los futuros funcionarios. (Esta escuela era itinerante; seguía a la corte en sus desplazamientos.)

Un cuerpo de funcionarios ambulantes (los *missi domini*) se encargaban de hacer cumplir las capitulares, de tanta importancia para la vida interna de los vastos dominios del emperador.

3. *Beda y Alcuino como didácticos.*—Alcuino no fue sólo un funcionario; fue también un didáctico. La tradición monástica en Inglaterra cuenta con tres eminentes maestros: Beda el Venerable, Ecgberto y Alcuino.

Suele compararse a Beda (673-735) con San Isidoro de España. Uno y otro, en efecto, han sido para su patria sabios y educadores excepcionales. Beda actuó en el Monasterio de Yarrow, fundado por San Benito Biscop. De entre su producción didáctica, tan eficaz y en mutuo nexo con su obra personal docente, destaca:

a) *De orthographia liber.*
b) *De arte metrica liber ad Wigbertum levitam.*

c) *De schematis et tropis sacrae Scripturae liber.*
d) *De natura rerum.*
e) *Historia eclesiastica gentis Anglorum.*

Muerto Beda, toma la jefatura espiritual en Inglaterra el monje Ecgberto, a mediados del siglo VIII. Había sido discípulo de Beda y, como él, tuvo una decisiva actividad docente. Ejerció el cargo de obispo.

Alcuino de York (735-804) fue el discípulo más aventajado de Ecgberto. En él se conjugan las sabidurías hispana, irlandesa, romana y gálica. Al hablar de la biblioteca de York, dice:

> "Aquí brilla lo que Jerónimo, Ambrosio, Hilario enseñaron
> o Anastasio y Agustín escribieron.
> Onosio, León, Gregorio el Grande
> junto a Basilio y Fulgencio fulguran.
> El grave Casiodoro y Juan Crisóstomo
> junto al maestro Beda y el ilustrado Aldhelmo vienen.
> Mientras Victorino y Boecio están
> con Plinio y Pompeyo, mano a mano..."

Como autor didáctico, Alcuino redactó obras muy difundidas: *De Grammatica, De Orthographia, de Retórica et Virtutibus. De Dialectica, Disputatio cum Pipino, De cursu et saltu Lunae ac bissexto.*

Alcuino es un compilador, a veces un adaptador. En general, no supera el método catequístico.

4. *Alfredo el Grande y la dinastía de los Otones. Rabán Mauro, Escoto Erígena.*—Los sucesores de Carlomagno no continuaron tan sabia política. En cambio, en Inglaterra el gobierno de Alfredo el Grande (849-901) impulsó la cultura y la educación grandemente. Como el emperador Carlos, fundó escuelas parroquiales y obligó a todos a que enviaran a sus hijos a ellas; fomentó los institutos monásticos y catedralicios, y también instituyó una academia palatina a cuyo frente estuvo el monje Asser, su colaborador más próximo.

"Los ingleses deben ser libres, tan libres como sus pensamientos", dice el monarca inglés. "Si tienes un hijo, enséñale, mientras que sea niño, la conducta que el hombre debe observar, a fin de que cuando sea adulto ajuste a ella sus actos; tu hijo será entonces tu recompensa. Pero si le dejas regirse por su capricho, cuando haya crecido se disgustará, maldecirá a aquel a cuyos cuidados estaba confiado, y despreciará tus exhortaciones; de modo que será mejor para ti no tener ningún hijo, que tenerlo mal educado."

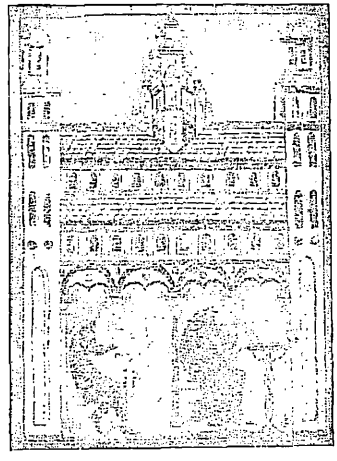
Encargó a su círculo de sabios la traducción al sajón de importantes obras, a saber: *Historia Eclesiástica*, de Beda; *Consolaciones de la Filosofía*, de Boecio; *Pastoral*, de San Gregorio, y otras.

Alfredo el Grande protegió, asimismo, a sabios destacados, entre los cuales

hay que citar a Juan Escoto Erígena (820-880), una gran personalidad científica de la Edad Media.

Alemania, por su parte, siguió la política ilustrada de Carlomagno y Alfredo el Grande, durante el siglo X. La dinastía de los Otones (936-1024) instituyó muchos establecimientos de instrucción. Como los reyes franceses e ingleses, los Otones crearon una escuela de palacio, que contó entre sus miembros, nada menos que a Gerberto (más tarde el Papa Silvestre II).

El gran impulso de este movimiento intelectual, fue dado, desde el siglo IX, por Rabán Mauro (786-856), llamado con justicia el "Preceptor de Alemania".



Dos copistas. Fraile y lego.

5. *Nuevas escuelas clericales (catedrales, colegiales, parroquiales, de caridad).*—Con el auge de la educación, promovido por Carlomagno, Alfredo el Grande y los Otones, se fue sintiendo la necesidad de crear nuevos centros de enseñanza. Tal evolución se operó en el seno mismo de la clerecía. Por eso se habla en esta época de *escuelas clericales.* En efecto, a tal punto la educación estaba en manos de los religiosos que, por entonces, los términos *clérigo* y *hombre de letras* eran inseparables. (Reminiscencias de ello se tiene en la palabra inglesa *clerk* y en la francesa *clerc;* generalmente los *clérigos* eran los secretarios y amanuenses de los funcionarios.)

Junto a los monasterios aparecen las *escuelas catedralicias (scholae episcopales, cathedrales).* Nacieron en los establecimientos que habitaban clérigos encargados de los servicios eclesiásticos de una catedral. Grodegango (muerto en 766) fue quien, llevando adelante la idea de Orígenes, concibió [2] el plan de

[2] W. KAHL, *San Grodegango en la Historia de la Pedagogía*, Berlín, 1901.

fundar en esos lugares escuelas para la educación de futuros religiosos. El concilio de Letrán dispuso más tarde, viendo los progresos de dichos planteles, que un *teólogo* de profesión tomara a su cargo la enseñanza superior. El obispo *(episkopos)* tenía *ex-officio* la dirección del establecimiento, pero la transmitía a un canónigo, el *magister*, que acabó por llamarse *escolasticus*. Como el canónigo de rango había de vigilar todas las actividades de la diócesis, se hizo representar en la escuela por un *magister segundus* o *rector scholarum*, quien contaba con la ayuda de los *locati* o maestros de la institución. También el *praecentor* (maestro de canto) tuvo señalada importancia.

Otra función docente de la Iglesia fueron las *escuelas colegiales* o *canoniales*. Servidas por los canónigos regulares, poseían un carácter más profano que las catedralicias o episcopales, las que, con el tiempo, se convirtieron en verdaderos seminarios. De parecida manera que las escuelas monásticas, las escuelas colegiales suministraban lo que hoy llamamos la enseñanza secundaria.

Por abajo de este grado formativo estaban las *escuelas parroquiales* o *presbiteriales*. Su fundación se debe al presbítero Protógenes, de Edesa. Creadas en un principio para impartir la enseñanza del catecismo, muy pronto se asoció a la *catequesis religiosa*, el aprendizaje de la lectura, la escritura y los rudimentos de cálculo. La indudable importancia de estos establecimientos reside en haber sido un valioso antecedente de la escuela popular primaria.

También en esta época aparecen, oportunas, en Europa, las llamadas *escuelas de caridad*, en donde se recoge a niños desvalidos para educarlos y subvenir a sus necesidades. El origen medieval de ellas hay que buscarlo en la obligación que imponía la Iglesia a diáconos y diaconisas, desde el siglo III, de velar por la suerte de los huérfanos. Las reglas y constituciones de los benedictinos y agustinianos señalaban, por otra parte, a los religiosos el deber de suministrar a niños pobres y desamparados el pan de trigo, al propio tiempo que el pan de la palabra.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Carlomagno como político de la educación.*
b) *Importancia política y social de las escuelas palatinas, en esta época.*

VII

LA ENSEÑANZA EN EL IMPERIO DE ORIENTE Y EN EL DE LOS ÁRABES

1. La conservación de la ciencia antigua en Constantinopla. 2. El desarrollo de la cultura árabe y los "Hermanos de la Sinceridad". 3. Los estudios. 4. Misión cultural del Islam: llevar a Occidente la sabiduría clásica. 5. La novela pedagógica de Aben Tofail.

CH. DIEHL, *Historia del Imperio Bizantino*, París, 1919.—K. ROTH, *Cultura del Imperio Bizantino*, Barcelona, 1926.—T. DAVIDSON, *Historia de la Educación*, vers. esp. de D. Bernés, Madrid, 1910.

1. *La conservación de la ciencia antigua en Constantinopla.*—Al caer el Imperio Romano en Occidente, la cultura pagana con sus sabios y sus manuscritos se refugia en Constantinopla. El Imperio de Oriente, por lo que se refiere a la cultura y la enseñanza, tuvo un carácter conservador. "Consistió en haber sido el sostenedor de la ciencia jurídica desarrollada y el conservador de los manuscritos griegos o de los extractos de ellos en grandes colecciones. Desde la primera mitad del siglo VII la filología se trasladó de Alejandría a Constantinopla. Con esto se halla de acuerdo el hecho de que el Imperio Oriental abandonara, respecto a la masa del pueblo, las escuelas y, por el contrario, que en el Imperio Romano se realizara una organización de la enseñanza superior con grandes sacrificios económicos. La Universidad de Constantinopla vivía bajo entera independencia de la Iglesia cristiana, que, a la caída de Constantinopla, debía producir el gran movimiento científico de Europa."

2. *El desarrollo de la cultura árabe y los "Hermanos de la Sinceridad".*—La acción histórica de los árabes ha sido relevante en la vida intelectual de Europa. Constituye, por así decirlo, el momento dinámico de la expansión de las ideas. Mas, para llevar a efecto tan elevada tarea, han tenido que su-

perar su limitada concepción religiosa del mundo y de la vida. En el islamismo originario no eran necesarias las letras escritas: los dogmas del Corán se comunicaban oralmente por tradición. Inclusive, no es improbable que el propio Mahoma haya ignorado la lectura y la escritura.

Una vez que los árabes se ponen en contacto con los pueblos más civilizados de aquel entonces, como resultado de sus conquistas de Siria, Babilonia, Egipto y España, el Islam, como en otra hora el cristianismo, acoge la vestimenta intelectual de la cultura clásica. Primero en Damasco; después en Iraq-Bagdad, Basora, Cufa y Alejandría. Aquí, precisamente, se tradujeron al árabe muchas y muy importantes obras de matemáticos y filósofos griegos. Al propio tiempo, surgieron escuelas que llegaron a sobrepujar a las de Siria, y hombres de letras y de ciencia que honraron en alto grado la cultura árabe (Alkindi, 808-870; Alfarabi, 880-950; Avicena, 980-1037).

En tan significado acontecimiento tuvo decisiva influencia la fundación de la sociedad de los "Hermanos de la Sinceridad", en Iraq, por un grupo de intelectuales, cuyas aspiraciones eran: "Combatir, en favor de la verdad y de la rectitud, el fanatismo y el fatalismo del Corán". En el fondo, intentaron absorber la doctrina del Corán en un aristotelismo neoplatónico.

La obra de los "Hermanos de la Sinceridad", quienes propugnaban una reforma social sobre la base de un orden perfecto y "sincero", no se hizo esperar mucho: crearon un sistema de educación que llegó a ser modelo en todas las provincias árabes, aunque siempre fue censurado por los grupos ortodoxos.

A fines del siglo x se tradujo al árabe un tratado, tal vez redactado por Porfirio de Siria, e intitulado "Teología de Aristóteles". En rigor era una adaptación de la filosofía aristotélica y de las "Eneadas" de Plotino, a los propósitos reformistas de los "Hermanos de la Sinceridad". El trabajo, que vino a constituir una obra fundamental de la educación superior árabe, está dividido en 50 partes agrupadas bajo cuatro títulos, a saber: *a)* propedéutica y lógica; *b)* ciencias naturales; *c)* espíritu y razón; *d)* teología revelada.

Pero, como a menudo ocurre, en este trabajo de adaptación aparecieron aquí y acullá nuevas e importantes ideas que, en cierto modo, vinieron a modificar pensamientos originarios de Aristóteles y Plotino.

3. *Los estudios.*—Los pueblos musulmanes disfrutaron de un régimen escolar adecuado. Tuvieron escuela elemental y escuela superior. En la primera, la base de la educación era el Corán. Los califas cuidaron que sus súbditos, ya a la edad de seis años, iniciaran su instrucción. Salvo los hijos de familias ricas, atendidos por preceptores, los otros niños asistían a la escuela.

En el Corán se ofrece no sólo una religión, sino también una política, un derecho, una organización social y un repertorio rudimentario de ideas científicas. Por ello, este libro sagrado constituye la base de la educación elemental. La instrucción se imparte, generalmente, en la mezquita, centro religioso, político y cultural de la vida árabe. El maestro tuvo una decorosa situación social, sobre

todo el de enseñanza superior. "Aprender un solo capítulo de ciencia es cosa más excelente que el prosternarse cien veces en oración; un capítulo bien aprendido vale más que el Universo. Asistir a la clase de un maestro es más meritorio que orar con mil prosternaciones, visitar mil enfermos y acompañar mil entierros. Bendicen al sabio los ángeles del Cielo, los peces del mar, las aves del aire y hasta la humilde hormiguilla reza por él. Los cielos y la tierra demandarán perdón por el sabio".

La enseñanza superior, sin perder su contenido religioso, acogió todos los ramos del saber de la época. En las grandes ciudades árabes hubo instituciones que, a juicio de J. Rivera, tuvieron una organización precursora, nada menos que de las universidades medievales en Europa.[1] En efecto, los árabes habían fundado establecimientos para estimular el corporativismo académico. "Tres hechos abonan esta opinión: 1o. La rapidez con que se propagan entre los cristianos las universidades, sin lenta y gradual transformación del régimen de los estudios. 2o. El contraste que a primera vista se nota entre las exenciones, privilegios y fueros, y el cosmopolitismo y la democracia que en las costumbres y en la organización reina en las mismas, especialmente en la de Bolonia, que es quizá la que más denuncia la fusión. 3o. La costumbre de expedir certificados o títulos sin precedentes en la Edad Media cristiana, ni en Roma ni en Grecia, cuando los maestros musulmanes hacía ya tres o cuatro siglos que los expedían en la misma forma en que al principio los expidieron los profesores de la universidad".

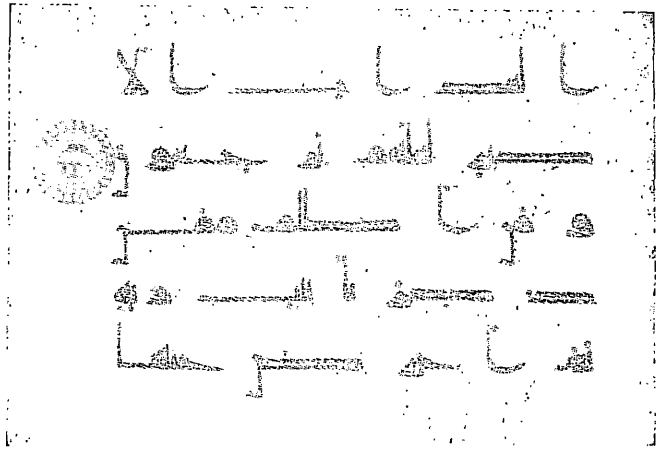
4. *Misión cultural del Islam: llevar a Occidente la sabiduría clásica.*—En términos generales, la asimilación que hicieron los árabes de la ciencia griega, no fué una mera imitación. Cuando llevan a Europa su caudal de representaciones científicas y religiosas, las ideas griegas habíanse transformado en parte. Su enseñanza se desarrolló, bajo la influencia de los establecimientos creados por los griegos y romanos. Las escuelas elementales estaban unidas a las mezquitas y tenían como punto central la lectura del Corán. Por el contrario, las universidades fueron independientes de la Iglesia. Profesores judíos, mahometanos y cristianos enseñaban en ellas simultáneamente. De todo el Occidente se vino a aprender aquí: se continuó desarrollando la filosofía y la ciencia natural de los griegos y desde aquí se trasladó al Occidente.

La continuidad de las ciencias en Europa se apoya en los círculos culturales descritos. "Los árabes de España desarrollaron independientemente los estudios filosóficos, matemáticos y de las ciencias naturales desde el punto en que los habían dejado los alejandrinos. La química recibió aquí su fundamento; la aritmética, un sistema de signos que facilitó su elaboración superior. Se ampliaron las bases de la medicina. Todo esto fue transmitido con traducciones latinas al Occidente, y en éste comenzó un movimiento científi-

[1] Cfr. su libro *La enseñanza entre los musulmanes españoles*. 1928.

fico-natural. Después vinieron en auxilio de este movimiento desde el concilio de Florencia y la caída de Constantinopla los manuscritos de las obras griegas mismas y la transmisión viva de la lengua y la filología antiguas con los emigrantes griegos." (Dilthey).

5. *La novela pedagógica de Aben Tofail.*—La pedagogía tuvo también aquí una elevada manifestación. Fue la novela pedagógica de Aben Tofail, que murió en Sevilla en 1185. Se llama el Filósofo Autodidacta. Un muchacho es alimentado en una isla deshabitada del Océano Índico por un corso y se desarrolla entre los animales sin la menor influencia de la sociedad humana. En esta ficción expone el escritor la educación del hombre natural y muestra cómo éste ha desarrollado en sí el monoteísmo por reflexión, sin ninguna religión comunicada. Aben Tofáil es el Rosseau árabe, y su nombre natural hay que compararlo con el Emilio.



Una página del Corán. Letra cúfica.

Dos ideas cabe señalar en esta obra: a) el caso más extremo de autodidactismo; b) un agudo Robinsonismo pedagógico.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *La educación en Constantinopla desde la caída del Imperio Romano.*
b) *¿Qué razones históricas y geográficas determinaron el auge de la cultura superior entre los árabes?*

VIII

LA EDUCACIÓN PARA EL ÉXTASIS

1. Religión y mística. 2. Formación del misticismo medieval. 3. La educación de los místicos. 4. Aportaciones de la mística.

H. DOERRIES, *Historia de la Mística, Erígena y el Neoplanismo*, 1925.—O. SCHMIDT, *Hugo de San Victor como Pedagogo*, Meissen, 1893.—R. LINHARDT, *La Mística de San Bernardo de Clairvaux*, Leipzig, 1924.—H. DESTLER, *La Psicología de Hugo de San Victor*, Berlín, 1940.

1. *Religión y mística.*—Ya se ha dicho en otro lugar, que en el marco del cristianismo luchan en la Edad Media dos tendencias diversas: la que huye del mundo y de los hombres, buscando una íntima y solitaria comunicación del espíritu con Dios, y la que ve en la nueva fuente un lazo de fraternidad universal de todas las gentes. La primera tendencia no tuvo vigor e importancia en los primeros siglos de nuestra Era, y, por ello, fue dominada, pero no dejó de manifestarse en las formas más variadas. En el siglo X resurge como *mística.*

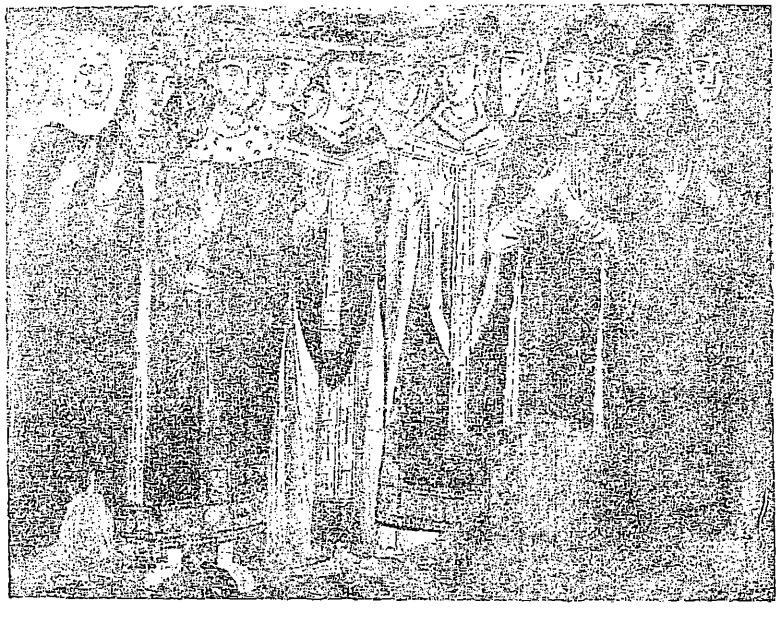
El fenómeno místico se distingue, en rigor, por el hecho religioso. La actitud religiosa es un sentimiento de plena sumisión del hombre ante la Divinidad, y va acompañado de algo maravilloso, sobrenatural. Característico también de todo hecho de religión es que el sujeto que lo vive no pierda la conciencia de su personalidad frente al *poder absoluto*, con quien cree estar en contacto. En cambio, en el *fenómeno místico*, el individuo, según descripción hecha por quienes lo han vivido, pierde la conciencia de su ser: su personalidad se disuelve en aquella zona cósmica, causa de las causas, Dios, consumando de este modo lo que se llama la *unión mística.*

Para el místico, Dios cesa de ser un fin y se convierte en una íntima e intransferible experiencia: el místico considera que en el éxtasis llega a formar parte de la naturaleza divina.

Pero hay algo común entre la religión y la mística, a saber: la fe. Parti-

cularmente para esta época, valen las palabras de A. Harnack: "un místico que no es católico, es un diletante... El misticismo es católico, es piedad católica en general, en tanto que ésta no es nueva obediencia a la Iglesia, sino *fides implicita.*" [1]

2. *Formación del misticismo medieval.*—La mística de la Edad Media tiene su origen en las ideas falsamente atribuidas a Dionisio el *Areopagita.* [2] Según estas ideas, todo sale de Dios y a El vuelve todo. La propia Divinidad carece de nombre, pues es más de lo que podemos nombrar con nuestras palabras. El contacto entre Dios y nosotros se lleva a cabo por una "jerarquía celestial" (ángeles, serafines, querubines, arcángeles). A tal jerarquía divina corresponde en la Tierra la jerarquía eclesiástica. El hombre puede elevarse por una ascendente graduación (pureza, santidad, semejanza con Dios) hasta la completa deificación, esto es, la participación en la propia Divinidad.



Grupos de Bienaventurados en un *Juicio Final. Imaginación de los místicos.*

Hacia mediados del siglo IX, Juan Escoto Erígena (810-877), el filósofo más significado de aquel entonces, tradujo las obras de carácter místico de Dionisio, con un amplio comentario. Aunque al principio fueron vistas con

[1] *Historia de los Dogmas*, Vol. III. pág. 375.

[2] Las supuestas obras de Dionisio el *Areopagita,* convertido por San Pablo, aparecen hasta el siglo V, y son las siguientes: *De los Nombres Divinos—, de la Jerarquía Celeste—, De la Jerarquía Eclesiástica.*

recelo por la dirección ortodoxa de la Iglesia, más tarde fueron leídas y aceptadas por muchos clérigos.

La traducción de estas obras produjo en los círculos cultivados de la Edad Media un poderoso impacto. En lo futuro ya no se abandonará la idea de que en el mundo todo está ordenado jerárquicamente y de que cada ser ocupa un sitio que le ha sido asignado por Dios, causa y fin de la existencia.

La mística prosigue su camino en Bernardo de Clairvaux (1091-1153) y logra brillante desarrollo en los "victorinos" Hugo (1096-1141) y Ricardo (muerto en 1173) de San Víctor (los jefes de la escuela conventual de St. Víctor de París). Los "victorinos" formulan de manera consecuente la tarea y método de la mística. "El camino de Dios, dice Hugo, se halla descendiendo en la interioridad del hombre." Por su parte, Ricardo exhorta a sus discípulos a explotar las honduras de la intimidad humana, para captar y participar de la esencia divina.

Un siglo después, aparece el más grande de los místicos cristianos, el maestro Juan Eckhart (1260-1327), quien introduce muchos elementos intelectualistas en esta corriente y le da su formulación clásica.

Eckhart es uno de los iniciadores de la filosofía alemana y el creador del lenguaje filosófico alemán. La unión del alma con Dios, se realiza por una contemplación mística en la interioridad del hombre. Así llega a brillar en el alma de éste la chispa o centella divina que en ella alienta. Voluntad y razón son las alas que conducen al hombre a esta vivencia metafísica. "No podemos ver a Dios si no nos vemos a nosotros mismos y a todas las cosas como una pura nada". En otros términos: el hombre debe aniquilarse a sí mismo para que viva Dios en él. Así es como el hombre se vuelve *uno* con la Divinidad.

3. *La educación de los místicos.*—La educación de los místicos quiere provocar el *éxtasis divino*, el contacto con la verdadera realidad, que es inmaterial. El alma misma del hombre carece de materia y es eterna porque pertenece al mundo de la realidad por excelencia, esto es, al de las ideas y del espíritu. Su naturaleza se compone de tres partes: la inferior, o sea la parte animal, que está unida con el cuerpo; la parte lógica, o sea la razón del alma en su aspecto particularmente humano; la tercera, lo sobrehumano, la parte espiritual, es aquella por la cual el hombre se identifica con la inteligencia más elevada, es decir, con la divina. De ahí que haya tres perfecciones del alma; tres etapas espirituales. Para elevarse a la etapa sobrehumana se requiere un entrenamiento que habitúe al hombre a desprenderse del mundo de la acción, que es "pensamiento vulgarizado" y lo ponga en posesión del mundo de la contemplación.

La pedagogía mística se halla dentro del cuadro didáctico de la época. Como ya se dijo, la *lectio* (lectura) es el procedimiento ordinario de enseñanza. Pero a propósito del término *legere* dicen los victorinos que hay tres clases de lectura: leer un libro a otro, leer un libro oyéndolo de otro, y leer

un libro, calladamente, para uno mismo. Sólo con esta última lectura, gracias a la *diusio*, ascendemos de lo finito conocido a lo infinito desconocido.

La sabiduría, dice Hugo de San Víctor en su *Eruditio didascalica* o *Didascalicon*, una de las enciclopedias más consultadas de la época, en seis libros, requiere un método combinado: trabajo, amor, cuidado y vigilancia.

In labore est ut agas
In amore ut peficias
In cura est ut provideas
In vigilia ut attendas.

4. *Aportaciones de la mística.*—El misticismo como mera contemplación indujo al hombre fuera de la vida mundana y, con él, la educación. La enseñanza greco-romana, que en parte había revivido en la época de Carlomagno y Alfredo el Grande, recibió un reto, pues ¿qué importancia podía tener tal sabiduría, si la visión de Dios se logra por un rapto superior a todo lo terreno?

Sin embargo, la justificación filosófica del éxtasis condujo a los grandes místicos a estudiar solícitamente la conciencia humana, y los hizo psicólogos. Ese es el mérito del libro de Hugo de San Víctor *Eruditio didascalica*, que a más de ser un compendio de la sabiduría profana y eclesiástica de su tiempo, está lleno de ideas pedagógicas fundadas en un profundo conocimiento del alma.

También la mística, con su libre e inmediato contacto con Dios, significa un freno del intelectualismo. Eso ocurre, incluso durante el siglo XIV, en Juan Tauler y Enrique Susón.

La mística pedagógica es radicalmente cristocéntrica: su propósito es poner en íntima relación la vida del educando con Cristo; el hombre está llamado a convertirse en parte del *cuerpo místico* de Jesús.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *La influencia de los "victorinos" en la educación medieval.*
b) *La mística y el origen de la psicología introspectiva. Esquema histórico de su evolución en la Edad Media.*

IX

LA ESCOLÁSTICA COMO TIPO DE FORMACIÓN INTELECTUAL

1. Concepto general de escolástica. 2. Los fundadores: San Anselmo y Pedro Abelardo. 3. La época culminante: Alberto Magno y Tomás de Aquino. 4. Las Órdenes mendicantes. Vicente de Beauvais. Las escuelas teológicas. 5. Procedimientos didácticos. 6. La crítica inmanente de la escolástica: Rogerio Bacon, Duns Escoto y Guillermo de Occam. 7. Innovaciones pedagógicas de Raimundo Lulio y Juan Gersón.

W. WINDELBAND, *La Filosofía de la Edad Media*, 2ª edición, México, 1946.—P. MONROE, *Enciclopedia de Educación*, art. "*Scholasticism*", Nueva York, 1915.—A. WHITE, *Historia de la Lucha entre Ciencia y Teología en la Cristiandad*, 1917.—I. GOETLER, *Historia de la Pedagogía*, 2ª ed., 1923.—A. ALIOTTA, *Esquema histórico de la Pedagogía*, Buenos Aires, 1948.

1. *Concepto general de escolástica.*—Durante la segunda mitad de la Edad Media, la escolástica trajo consigo un cambio importante en la manera de concebir y enseñar la ciencia y la teología. El término "escolástica" significó inicialmente el conjunto del saber, tal como era transmitido en las *escuelas* de tipo clerical. El *escolástico* era el maestro de las siete artes liberales o el jefe de las escuelas monásticas o catedráticas. Carlomagno otorgó al *officium scholasticus* una dignidad con privilegios e insignias, en su exitoso empeño de difundir la cultura en su pueblo.

Más tarde se dio el mismo nombre a los que *escolarmente* se dedicaban a la filosofía y la teología. Tales escolásticos ya no se propusieron, como los padres de la Iglesia, comprender y formular la doctrina cristiana con ayuda de la filosofía griega y no fundamentar y enseñar la doctrina de la Iglesia como tema *científico*.

La vida espiritual en la Edad Media se mantiene en una actitud receptiva frente a la cultura antigua: se somete a la *autoridad* de los pensadores clásicos, se quiere *enseñar la ciencia y la filosofía y no a investigar y filosofar por cuenta*

propia. De ahí que el método característico de la escolástica sea el deductivo en su forma silogística, tan propia para exponer y presentar verdades ya encontradas, pero muy limitado para el descubrimiento de nuevas ideas. Otro carácter de la formación escolástica es su preocupación por resolver las contradicciones existentes entre las autoridades reconocidas; todo, con el propósito final de hacer ver que no existe conflicto entre el saber y la fe, la filosofía y la teología, la razón y la revelación.

Sociológicamente considerada, es la escolástica un tipo de vida intelectual, un estilo de pensar y filosofar que se extiende por más de seis siglos (IX-XV); constituye el punto culminante de la filosofía medieval y tiene sus representantes en los pensadores más señeros del tiempo.

La escolástica comprende tres períodos: el de formación (desde el siglo IX hasta fines del XII); el de apogeo (de 1220 a 1347), la época de la fundación de los grandes sistemas escolásticos, y el de decadencia (hasta las postrimerías del siglo XV), caracterizado por la reproducción de las doctrinas de la etapa precedente.

En suma: *la escolástica es un movimiento intelectual oriundo de la Edad Media, preocupado por demostrar y enseñar las concordancias de la razón con la fe por el método deductivo-silogístico, conducente a eliminar las posibles contradicciones de las verdades transmitidas en materias de dogma por los filósofos y teólogos oficiales de la Iglesia.*[1]

2. *Los fundadores: San Anselmo y Pedro Abelardo.*—Desde fines del siglo IX se percibe en Europa una incipiente renovación del pensar antiguo. Aparecen por doquier dialécticos, filósofos, peripatéticos. Pero hasta el siglo XI, con *San Anselmo de Canterbury* (1033-1109) adquiere el movimiento escolástico sus claros perfiles. Anselmo es el primero que distingue con rigor entre saber y creencia. Acuña la divisa *credo ut intelligam* (es necesario creer para entender).

La fama de Anselmo proviene de su célebre prueba ontológica de la existencia de Dios, contenida en su escrito *Proslogium*. El argumento ontológico es el ensayo de probar la existencia de Dios partiendo de su concepto mismo. Bajo Dios entendemos, según la definición, lo más perfecto que en general pueda ser pensado. Incluso el ateo posee este concepto. Pero lo perfecto por excelencia no puede existir tan sólo en el intelecto, pues entonces dejaría de serlo, ya que existiría algo fuera de la conciencia superior a él. Por lo tanto, caemos en una contradicción, si no se reconoce que Dios existe también fuera de nosotros (que este argumento incurre en un paralogismo, ya lo hizo ver un contemporáneo, el monje Gaunilo).

Anselmo dirigió el monasterio y escuela de Bec (Normandía). Suaviza la rudeza en la enseñanza y se pronuncia contra la práctica memorista en su diálogo *De grammatico*

[1] Comp. B. GEYER, *La Filosofía patrística y escolástica*, Berlín, 1922.

[2] Comp. M. GRABMANN, *La Historia del Método escolástico*, Berlín, 1911.

En paralelo inseparable con el problema teológico se plantea y desenvuelve el tema de la naturaleza de los conceptos universales, que, a decir verdad, vino a constituir el punto central de la formación filosófica en la Edad Media.

La cuestión era ésta: ¿poseen los conceptos, los *universales*, esto es, los significados generales de las palabras, realidad externa o son simplemente productos de la mente humana y, por ello, meros hombres? ¿Es Dios, por ejemplo, una realidad en sí, o una mera generalización y nombres de las tres personas divinas? Anselmo y los místicos tomaron un partido; Roscelino (1050-1125), otro. Los primeros dicen que los universales son cosas (en latín *res*); de ahí que se llame *realismo* a su doctrina; los segundos no les dan otro carácter que el de nombres (en latín *nomina*) y son los *nominalistas*.

Pedro Abelardo (1079-1142) formula una solución conciliatoria: el *conceptualismo* o *sermonismo*. La palabra, decía en contra de los *nominalistas*, sólo puede adquirir significación general cuando se aplica o predica *(sermo)* de alguna cosa; pero ello es posible, indica contra los *realistas*, por la función conceptuadora de la razón. Y esto ocurre en virtud de que los predicados (los *universales)* no son sino los *caracteres* comunes de las cosas; cosas, a su vez, que han sido creadas por Dios, según su pensamiento. En suma: a los universales compete un sentido *ante rem*, respecto del espíritu divino; *in re*, tocante a la naturaleza, y *post rem*, en lo que concierne al conocimiento humano.

Se ha dicho con equidad que Abelardo es un precursor significado de la filosofía moderna, por la independencia intelectual que exige del hombre y que, en parte, puso en práctica: sólo creemos, decía este portavoz de la ciencia libre, en la tradición conservada, *porque es racional.*

Por ello, quiere fundar sus enseñanzas dialécticamente, esto es, echando mano de la razón. En esta empresa crea nada menos que el propio método escolástico (o, por lo menos, lo difunde y perfecciona, pues hay quien cree que tal método fue inventado por algunos canonistas del siglo precedente).

Una de sus obras, *Sic et Non*, nos informa, circunstancialmente, de dicho método. Reúne en ella, a propósito de un centenar y medio de cuestiones teológicas (por ejemplo: ¿Dios es o no sustancia?), una colección de textos sacados de la Biblia y de los Padres de la Iglesia, de los cuales unos están en *pro* y otros en *contra* de tales asertos. Después de resolver las aparentes contradicciones, llega por la vía deductiva a una solución ortodoxa. [3]

La influencia de Abelardo ha sido muy importante. Su actividad docente en París no fue ajena al nacimiento de las universidades. Aunque no fundó escuelas, sus discípulos fueron muchos y notables. Uno de ellos, en el siglo XII, es Pedro Lombardo (1100-1164), autor de las célebres *Sentencias*, quien echando mano del método deductivo, expone los temas de Dios, la creación, los sacramentos y demás dogmas. Su libro ha sido, hasta el siglo XV, la base de

[3] Comp. PICAVET, *Abelardo y Alex. de Hales*, París, 1896.

la enseñanza teológica elemental. También el gran pensador Juan de Salisbury (1102-1180) ha sido vigorosamente influido por Abelardo.

3. *La época culminante: Alberto Magno y Tomás de Aquino.*—El período escolástico logra su más alto nivel intelectual en el siglo XIII, una vez conocidas todas las obras de Aristóteles (recepción del aristotelismo), y disponiendo ya la enseñanza superior de las primeras universidades. El contacto con Oriente fue sobremanera fructífero.

Aunque sacadas de textos árabes y judíos, se tuvieron ya las partes positivas del sistema aristotélico. El pensamiento medieval estaba ya maduro para esta nueva asimilación y pronto se forjaron los grandes sistemas teológicos y metafísicos de la época. Tres hombres realizaron este grandioso ajuste de pensamientos. El promotor fue el genio universal de Alberto Magno (1193-1280); a Tomás de Aquino (1227-1274) se debe su codificación literaria y, por ende, su designación histórica; en la "Divina Comedia" de Dante (1265-1321), en fin, encuentra su expresión poética.

Por su extraordinario saber se llamó *Doctor Universal* a Alberto Magno, quien enseñó en Colonia, Friburgo, Ratisbona, París. Escribió: *Paráfrasis a Aristóteles,— Comentarios a las Sentencias de P. Lombardo.— Suma de Creaturis, —Suma Teológica.*

La filosofía árabe y judía sostenía entonces a la *doctrina de la doble verdad:* lo que es verdad en teología puede ser falso en materia filosófica, por ejemplo, el misterio de la resurrección de los muertos.

Alberto Magno percibe, en efecto, la visible diferencia entre ciertas verdades reveladas y determinados principios de la filosofía, pero confía y labora porque tal diferencia no se convierta en oposición. Rechaza desde luego la idea de que los misterios de la teología (la Trinidad, la encarnación y otros) puedan explicarse racionalmente, pero prueba que todo lo que pueda ser conocido por la filosofía mediante la "luz natural" *(lumine naturali)*, vale también en teología; mas el alma humana sólo puede conocer plenamente los principios que ella misma trae consigo, y, por tanto, en aquellos problemas en donde el conocimiento filosófico no llega a ninguna resolución definitiva, debe permanecer indeciso ante diversas posibilidades. En estos casos la revelación da la clave. El mérito de la fe reside, por consiguiente, en que no puede ser fundada por conocimiento natural alguno. *La revelación es suprarracional, pero no antirracional.*

Este punto de vista de la armonización de teología natural y teología revelada es, en lo esencial, el de Santo Tomás, aunque éste delimita todavía más el ámbito de lo que puede obtenerse por conocimiento filosófico y lo que pertenece al dominio de la fe. Pero, además, con arreglo a su capital pensamiento sistemático, concibe esta relación como un proceso evolutivo: según esto, ve en el conocimiento filosófico una posibilidad dada con la naturaleza intrínseca del hombre; posibilidad que se realiza plenariamente, por obra de

la gracia divina, en la revelación. De este modo, se invierte la relación axiológica entre religión natural y religión revelada, de los escolásticos árabes a los escolásticos cristianos; allá la religión positiva es el peldaño sensible que precede a la religión natural; aquí, es ésta, gracias a la "luz natural", el peldaño posible que antecede a la revelación.

Hay que subrayar, por tanto, que la escolástica, en este su elevado punto de vista, está muy lejos de identificar filosofía y teología, o convertir en tarea de la primera, como se ha expresado a menudo, la íntegra conceptuación filosófica del dogma.

Tomás de Aquino lleva a un verdadero virtuosismo el método dialéctico y didáctico de la escolástica. Su monumental obra, la *Suma Teológica*, aún documenta la filosofía y pedagogía cristianas de nuestro tiempo. En su escrito de carácter pedagógico *De magistro* señala las cualidades del maestro cristiano y la base psicológica del proceso de la enseñanza, haciendo hincapié en la participación que ha de tener el educando en su formación física y espiritual. [4]

Santo Tomás admite, como San Agustín, que Dios es el verdadero maestro que enseña dentro de nuestra alma, pero subraya la necesidad de una ayuda exterior. Dios nos infunde en el entendimiento los principios fundamentales; pero las aplicaciones de estos principios, las deducciones que de ellos se derivan, son obra humana y de la experiencia. En el educando, el saber está contenido sólo potencialmente; el maestro le ayuda, le guía a actualizarlo, no en el sentido de que obre sobre su alma como causa eficiente, sino como causa final, esto es, como modelo que el discípulo tiende a realizar. *La instrucción habitúa al educando a desplegar toda su energía intelectual.*

Dos son los factores del proceso educativo, según el Aquitanense: el *principium scientiae* y la *vis collativa*. La educación es posible, primero, porque el saber tiene cierta y determinada estructura susceptible de asimilarse; segundo, merced a que el hombre posee la capacidad para hacerlo.

4. *Las Órdenes mendicantes. Vicente de Beauvais. Las escuelas teológicas.*— Grande importancia para el desarrollo de la escolástica en el siglo XIII tuvo el nacimiento de un nuevo estilo de vida monacal: el de las *Órdenes mendicantes* de los *franciscanos y dominicos*, y con ellas, el de las *escuelas teológicas*.

San Francisco de Asís (1182-1226), el *Poverello de Asís*, funda la primera de estas órdenes sobre la base de la pobreza evangélica. Redactó una "regla" para sus discípulos, los *frailes menores*, y otra para una *Orden de mujeres*, que dirigió Santa Clara de Asís. El designio religioso de los franciscanos era la predicación de la fe; pero no pasó mucho tiempo sin que se uniera la enseñanza a la evangelización.

Cuarenta años después de la muerte de San Francisco de Asís, contaba

[4] E. PACE, *La Teoria de la Educación de Santo Tomás*, 1912.

la Orden con sabios eminentes y habían creado una orientación filosófica, la de los franciscanos, que acabaría por imponerse en el siglo XIV a la doctrina tomista de los dominicos. [5]

Santo Domingo de Guzmán (1170-1221) formó la Orden de los "Hermanos Predicadores", llamados *dominicos*. Sus discípulos predican la fe y se dedican a la enseñanza superior. Establecieron para la formación de sus miembros el *studium generale* y alternaron en las universidades con los profesores más destacados del tiempo.

Vicente de Beauvais (muerto en 1264) es el exponente de la pedagogía dominicana de aquel entonces. Educador y maestro en la corte de San Luis, escribió un *Tratado acerca de la instrucción de los hijos de reyes;* asimismo redactó una vasta enciclopedia con el expresivo nombre de *Speculum Majus* (Espejo e Imagen del Universo), que divide en tres partes: la primera, el *Espejo de la Naturaleza*, se ocupa de las ciencias naturales: cosmografía, física, zoología, botánica, mineralogía, agricultura, etc. La segunda lleva el nombre de *Espejo doctrinal:* gramática, dialéctica, retórica, poética, moral, artes industriales, medicina, matemáticas, filosofía, teología. La tercera constituye el *Espejo histórico:* la historia del mundo desde la creación. Con tal obra, el Belovacense (como se designa generalmente a este dominico) extendió el alcance de las *sumas* (recopilaciones o compendios), de su contenido meramente teológico (como la de Pedro Lombardo) al de todos los conocimientos humanos. Al propio tiempo hace del saber algo vital. "Tres cosas afligen al género humano, dice el Belovacense: la ignorancia, el vicio y los males físicos. Dios nos ha dado como remedio para estas calamidades, la filosofía y la teología, la moral y la gracia divina, las artes y las ciencias." [6]

El desarrollo de las órdenes religiosas trajo consigo el nacimiento de las *escuelas teológicas*. A tono con el espíritu de corporación de la época, así los franciscanos como los dominicos, configuraron cuerpos de doctrina (sistemas) diferentes entre sí en materia de filosofía y teología. Santo Tomás llegó a ser el jefe de la escuela dominicana. Duns Scoto, el de la franciscana. La primera es intelectualista; la segunda, voluntarista.

5. *Procedimientos didácticos.*—La Edad Media tuvo una peculiar didáctica, acorde con su cultura e ideales educativos. En particular la enseñanza en las escuelas clericales, cuyo más alto exponente fue el escolasticismo, ofrece inconfundibles procedimientos. Éstos, a decir verdad, son múltiples y se transforman en consonancia con la evolución de la propia vida intelectual.

a) *La lectio.*—El procedimiento de enseñanza más generalizado fue la lectura de libros autorizados. En la Edad Media enseñar y aprender significan leer, fundamentalmente.

[5] UBALD D'ALEÇON, *Lecciones de Historia Franciscana.* París, 1918.

[6] Cfr. BOUGEART, *Vicente de Beauvais*, nueva ed. París, 1906.

b) *La collatio.*—Era una planeada conversación entre maestros y alumnos para dilucidar un texto oscuro o un razonamiento.

c) *La glosa.*—Comentario breve de la *lectio* hecho por escrito. Ya fue usado en la antigüedad.

d) *El dictamen.*—Nombre usado para los ejercicios de composición ora en prosa, ora en verso.

e) *El diálogo.*—Recurso didáctico formulado mediante preguntas y respuestas. La *catequesis* es una forma de diálogo.

f) *La discusión dialéctica.*—Arte de razonar por medio de proposiciones probables. Se diferencia del razonamiento silogístico, o apodíctico.

g) *Cuestiones disputadas.*—La *quaestio* es una discusión para aclarar el sentido de un texto difícil, de ordinario en aparente contradicción con otro. La cuestión disputada lleva a la verdad, tras de ponderar los argumentos en pro y en contra.

h) *Cuestiones quodlibet.*—Temas propuestos libremente al catedrático con la mira de provocar una disputa intelectual.

6. *La crítica inmanente de la escolástica: Rogerio Bacon, Duns Escoto y Guillermo de Occam.*—Con más clara idea de las ventajas de saber real, recomienda Rogerio Bacon (1214-1294), un franciscano de admirable talento *(Doctor Mirabilis)*, el método de la observación y de la experimentación en la ciencia y en la enseñanza.

Pero el *abuso del principio de autoridad y del ergotismo escolástico*, encontró su crítica directa en otros dos franciscanos: Juan Duns Escoto (1271-1308), el Doctor Sutil, y Guillermo de Occam (1280-1347), el Doctor Invencible. El primero renovando el voluntarismo metafísico (la voluntad es la potencia anímica más noble y determinante, no el intelecto como creían los tomistas); el segundo resucitando en el problema de los universales el nominalismo. "En general, Occam negó que las doctrinas teológicas pudieran ser demostradas por la razón y mantuvo que eran, en absoluto, materia de fe; sostuvo que sólo eran reales los individuos y que los universales no eran más que meras concepciones del pensamiento. Así preparó el camino para el estudio concreto de los objetos de la naturaleza y del pensamiento. Por otro lado, algunos resultados dudosos del nominalismo fueron patentizados en las opiniones de Occam. En oposición a los realistas, que afirmaban que las ideas de lo verdadero y de lo erróneo eran eternas e intercambiables, porque eran imágenes de las mismas ideas en el pensamiento divino, enseñó que lo justo y lo injusto dependían solamente de la voluntad arbitraria de Dios y que el "mal moral era un mal sólo porque estaba prohibido". Rechazó la psicología reinante de Aristóteles, sosteniendo que la mente era una unidad y que la

distinción de las facultades era solamente formal o lógica. En otros muchos detalles de su psicología y filosofía simbolizó las opiniones de las escuelas modernas, especialmente la de Locke y los sensualistas.

Política y eclesiásticamente Occam representó una protesta contra el dominio absoluto del principio de autoridad, y, consecuentemente, el tomismo encuentra en él su más vigorosa crítica. "Todo lo que era vital al espíritu del progreso vivió ahora solamente en el nominalismo y pronto pasó al nuevo espíritu del Renacimiento del siglo XV. El antiguo escolasticismo persistió, pero no representó por más tiempo el progreso de la vida intelectual y el desenvolvimiento de las ideas y procedimientos pedagógicos" (P. Monroe).

7. *Innovaciones pedagógicas de Raimundo Lulio y Juan Gersón.*—Las ideas de dos pensadores, entre otros, vinieron a confirmarlo: Raimundo Lulio (1235-1315) y Juan Gersón (1363-1429). Ambos, de manera independiente, concibieron y practicaron la educación, desde nuevos puntos de vista, bien que dentro de los cuadros de la cristología.

Lulio, filósofo, teólogo, místico, misionero, en sus obras de carácter pedagógico: *Blanquerna* (novela autobiográfica), *Doctrina pueril* (primera enciclopedia escolar en lengua romance) y el *Arbol de las ciencias* (exposición sistemática del saber) habla de las diferencias de aptitud de los educandos, recomienda el empleo de la lengua romance en la práctica docente y aplica el plan cíclico y concéntrico en el aprendizaje. Además, en su *Ars magna*, una especie de máquina pensante que combina todos los posibles conceptos, se propone enseñar todas las ciencias y descubrir nuevas verdades.

Gersón, que fuera canciller de la Universidad de París y uno de los personajes influyentes en el Concilio de Constanza, que puso fin al cisma de occidente, consagró sus postreros años de vida a la educación de los niños, cuyas experiencias figuran en su famoso librito *Cómo llevar los niños a Cristo.* Captando la índole del alma infantil, muestra la necesidad de educar mediante la práctica viva y el ejemplo; lo que exige buenos maestros, modelo perfecto de los cuales, es Cristo.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *El rendimiento de la escolástica como tipo de formación intelectual.*
b) *La renovación del nominalismo debido a Occam.*

X

LA EDUCACIÓN SEGLAR EN LA EDAD MEDIA

Los sistemas de enseñanza popular planeados y puestos en práctica por Carlomagno, Alfredo el Grande y la dinastía de los Otones, fueron cayendo en olvido, una vez muertos dichos soberanos.

En los siglos X y XI no sólo el grueso de la población era analfabeta; incluso los nobles ignoraban los rudimentos de la enseñanza elemental, bien que para muchos fue siempre despreciable gastar el tiempo en libros y estudios. Llegó a ocurrir el caso de que funcionarios del poder civil ignorasen la lectura, la escritura y la lengua latina (que, por entonces, era la lengua oficial de Europa), tomando a clérigos como amanuenses para despachar sus asuntos. La cultura intelectual se hallaba recluida en los claustros.

En los albores del siglo XII se opera un cambio importante en la vida cultural de Europa. Se despiertan en las clases nobles ciertos afanes de cultura; los habitantes de las ciudades llegan a ser menos pobres y apetecen un régimen de vida más elevado; se vuelve a descubrir la belleza del mundo y se apodera de las gentes un fuerte anhelo de felicidad terrena.

La tendencia, no extraña en la primera mitad del Medievo, a evadirse del mundo, pierde poco a poco prosélitos. El hombre medieval comienza a pedir "las más bellas estrellas del cielo y el mayor placer de la Tierra".

Los efectos pedagógicos de estos nuevos intereses vitales se plasmaron en *tres tipos de educación*, característicos de la Edad Media: la *educación caballeresca*, *la educación gremial* y la *educación ciudadana*.

A

LA NOBLEZA Y LA EDUCACIÓN CABALLERESCA

1. El ideal del perfecto caballero. 2. El curso de la educación caballeresca. 3. Influencia de la dama. 4. Las escuelas de trovadores y los comienzos de los juegos florales. 5. Resonancias de la caballería.

K, A. SCHMIDT, *Historia de la educación desde sus orígenes hasta nuestros tiempos*, continuada por C. SCHMIDT, 5 vols. 1884-1902.—LEITZMANN, *Poemas épicos medievales*, 1888, S. BEHN, *Historia de la Pedagogía*, versión esp. Madrid, 1939.—H. CORNISH, *Chivalry*. Londres, 1911.—LUIS BONILLA, *El amor y su alcance histórico*. Madrid, 1964.

1. *El ideal del perfecto caballero.*—Nadie nace caballero. Tal dignidad se alcanza mediante un largo aprendizaje y una ceremonia. Además, constituye un privilegio: es necesario pertenecer a una clase social.

Desde fines del siglo XI se advierte en las clases nobles cierto gusto por una educación más elevada. El refinamiento de la vida se manifiesta, asimismo, en la indumentaria y las normas de etiqueta (cortesía). De Francia partió este movimiento y Francia se convirtió en modelo de la perfecta caballería.

El ideal formativo del caballero tiene su raíz en la antigua educación germánica. Ésta se hallaba determinada por la sucesión hereditaria de las familias; era una educación de estirpes y, como la más antigua educación griega, tenía un ideal heroico de la vida.

La educación del caballero cuida de la formación espiritual y de la formación física: es *musical* y *guerrera*. Por lo que hace a la primera, no tiene *carácter científico* como la educación impartida en los monasterios, sino predominantemente *estético*. La inspiran las grandes epopeyas y los cantos de los trovadores. Alejandro el Grande, Artus, Carlomagno, Tristán, Parsifal: he ahí los modelos obligados de la educación caballeresca. El cultivo de la poesía y la sociabilidad son aspectos particularmente importantes. La vida en la corte y la admiración por la belleza de la dama amada exigían esas cualidades.

La educación física tuvo un claro y práctico designio: el manejo de las armas y la destreza para la lucha. Los ejercicios corporales, la caza, los torneos, eran medios de eficaz entrenamiento.

Como se advierte, la educación caballeresca tenía ideales y objetivos asaz diferentes a los de la educación conventual. Con clara conciencia de ello, la Edad Media resumió en oposiciones a las *siete artes liberales* de la educación monástica, las *siete perfecciones* del caballero. Estas eran: *cabalgar, tirar el arco, luchar, cazar, nadar, jugar al ajedrez y versificar.*

2. *El curso de la educación caballeresca.*—El curso de la educación constaba de tres períodos. A los siete años se iniciaba el futuro caballero como *paje* en un palacio o castillo feudal. Allí aprendía la cortesía (*educación cortesana*), la música, los juegos de salón y la lengua francesa. La disciplina cortesana reclamaba una conducta honorable. Los ejercicios corporales eran la carrera, el salto, el lanzamiento de la lanza, la esgrima, la cetrería y otros similares.

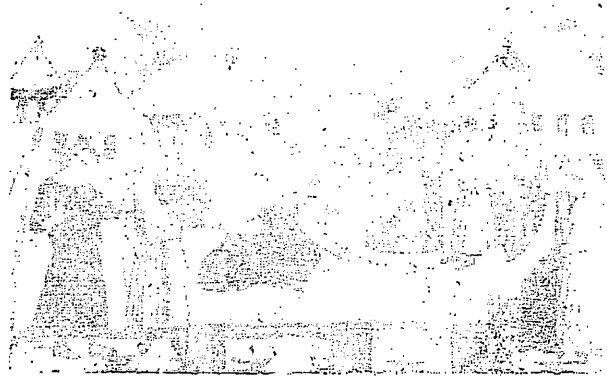
A los catorce años terminaba el joven la educación cortesana; se hallaba, entonces, apto para llevar las armas y adquiría el título de *escudero.* Se ponía a las órdenes de un caballero, a quien acompañaría en su vida heroica: en la guerra, en la caza, en los torneos. Pero continuaba aprendiendo los "rudimentos del amor y la religión". Los "rudimentos del amor" eran la amabilidad, gentileza, buenas maneras, agradable conversación y habilidad para el baile y el ritmo. En estos años de aprendizaje adquiría también el suficiente conocimiento del mundo y de los hombres, y se iniciaba en los asuntos de la política y en los secretos de la corte.

En fin, a los veintiún años —y con ocasión oportuna— se le *arma caballero* e ingresa en la *Orden de la caballería.* La formalidad era el espaldarazo, que podía efectuarse antes de un evento bélico o después de una victoria. Generalmente tenía lugar en un acto solemne (la vela de armas en el recinto de una iglesia o capilla). Ante una asamblea de damas y caballeros juraba proteger la Iglesia, amparar a las viudas, ser fiel a su señor, no provocar desafíos injustos y respetar a las mujeres.

En general, se logró el objetivo de este tipo histórico de educación, a saber: formar un caballero sin tacha y sin miedo, virtuoso y sociable, experto en las armas y protector de los débiles y fiel a Dios, a la Iglesia, a su dama y a su señor feudal.

3. *Influencia de la dama.*—Armado caballero, se apresuraba el noble a elegir su dama o doncella para consagrar su amor. La mujer, en efecto, fue un poderoso aliciente en la vida caballeresca, por su honestidad y cultura. "La dama servía de atracción a graciosos trovadores, incitaba en la guerra, en los torneos y en los viajes de aventuras a los más altos hechos. Sin duda, el servicio a las damas era, hasta cierto grado, una pura forma social, pero,

de otra parte, era también un homenaje a la superioridad intelectual de las damas nobles de entonces; pues, a diferencia de los caballeros, habían disfrutado en el monasterio o con el capellán del castillo, de una formación cultural y sabían leer y escribir. En la época de las cortes oímos mucho de las delicadas cartas de amor y canciones que leen, y de sus refinadas contestaciones. De los poemas y leyendas caballerescos aprendían también el arte de las finas maneras. Muchas crónicas nos muestran cómo eran introducidas las muchachas en el arte social. En algunos casos esto lo hacía el capellán de la casa, como en Isolda; aquél "le dio enseñanza en libros y en laúd" (Tristan V. 7730); le enseñó también francés y latín (V. 7988) y Tristán disfrazado como juglar completó su educación al perfeccionarla en el laúd, en la lira, en el arpa y las "maneras". (R. Wickert.)



Armando a un caballero.

4. *Las escuelas de trovadores y los comienzos de los juegos florales.*—Estos refinamientos de la mujer determinaron en parte mayor, con el tiempo, una mudanza en las costumbres palaciegas y, con ello, el nacimiento de las escuelas de trovadores y de la clásica institución de los juegos florales.

El auge de la corriente trovadoresca se debe a una nueva manera de honrar y enamorar a la dama. El primitivo juego de la lucha por amor, que tuvo su expresión en el torneo de armas, adquiere en el siglo XIII un carácter señaladamente poético: el torneo es ahora una lucha sin armas, una esgrima de frases delicadas y versos incitantes: el amor se llena de formas estéticas en el decir y accionar, en la indumentaria y el gesto, convirtiendo al enamorado en un maestro de cortesía amatoria. Todo el mundo intenta improvisar ante las damas poemas amorosos. Quien no es capaz de improvisar, escucha y copia a los trovadores que se llevan la palma en las reuniones palaciegas.

Esta modalidad se inició en Francia, pero se difundió rápidamente por toda Europa. En España se llamó a este arte de los trovadores *gaya ciencia.* Así,

don Enrique de Villena, en su Arte de Trovar. dice que el rey de Francia autorizó la instalación en Tolosa de una escuela de trovadores, a la que concedió rentas, libertades y privilegios; ordenó que hubiese siete "mantenedores" que hiciesen leyes de este arte, y ellos crearon el tratado *Leyes de amor* para corrección de todos los defectos de los tratados anteriores. Pero como este tratado resultaba largo, Guillen de Moliner lo abrevió después por encargo oficial el año 1356 con el título de *Tratado de las Flores.*[1]

En este tratado se reglamenta la práctica de las contiendas poéticas trovadorescas. Los que combaten en la justa poética reciben el nombre de *mantenedores.*

En todas las Cortes de Europa se tuvo esos torneos poéticos de trovadores. Tales eventos eran un pretexto de las damas para regalarse el oído y dedicar la velada, sin menoscabo de su honestidad, al tema del amor, lejos de intereses guerreros, políticos o caballerescos, que hasta entonces habían constituido la conversación obligada en las reuniones.

5. *Resonancias de la caballería.*—La caballería fue una escuela de disciplina social. Enseñó al mundo el deber del noble servicio, rendido por manera voluntaria. Impulsó las virtudes de la valentía, de la veracidad y de la justicia. Consagró como normas de vida la buena fe, el altruismo y la cortesía y, en alto grado, la galantería hacia la mujer. En cambio, desarrolló el orgullo personal, la afición al duelo y el desprecio a las clases inferiores.

La caballería tuvo sus orígenes en las rudas costumbres germanas, pero fue adquiriendo con el tiempo claros aspectos de generosidad y finura. A ella contribuyó la educación trovadoresca, tan influida por la mujer, y una concepción cristiana de la vida.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Describir pormenorizadamente la educación de un caballero.*
b) *La educación de la dama en este tipo histórico de formación seglar.*

---

[1] Cfr. LUIS BONILLA. *El amor y su alcance histórico.* Madrid, 1964.

B

LAS CLASES TRABAJADORAS Y LA EDUCACIÓN CIUDADANA

1. Nacimiento de las escuelas municipales. 2. Su estructura y organización. 3. Contraste con la educación rural.

R. SCHONLAS, *Las Escuelas populares en los siglos* IX *al* XIV, *Paderborn*, 1885.—D. BERNARD, *La Enseñanza Elemental en Francia en los siglos* IX al XII, París, 1908.—P. MONROE. *Enciclopedia de Educación*, art. "*Escuelas municipales*". Nueva York, 1925.

1. *Nacimiento de las escuelas municipales.*—La formación de las ciudades y, después de ello, la de los municipios libres, unida a la importancia creciente de las clases obreras, tuvieron efectos educativos de grande significación. Ya en el siglo XII, los habitantes de los burgos, los *burgueses*, adquirieron el derecho de elegir entre ellos mismos *concejales*, para ayudar al señor o a su intendente, el preboste, a recaudar los impuestos. Con el tiempo, de grado o por fuerza, conquistaron estos habitantes el derecho de administrar en común la ciudad en que vivían. Así surgieron las *comunidades o municipios libres* en la Edad Media.

Como la mayor parte de los habitantes de las ciudades eran artesanos, con el municipio libre se vino a crear junto a la clerecía y la nobleza, una tercera clase social poderosa, que más tarde se llamó el *tercer estado.*

La comuna llegó a tener muchas prerrogativas. Podía *hacer la guerra* a sus enemigos y concertar la paz; usar un *sello* en sus documentos, a título de su derecho reconocido; poseer una *caja* para depositar el dinero recaudado por concepto de impuesto; disponer de una *casa ayuntamiento*, donde reunir a los concejales o regidores; construir una *atalaya*, para prevenir la defensa de la ciudad, e *impartir* la justicia.

A estas prerrogativas se añadieron otras, a medida que crecía su poder, tuvieron servicio militar y exención de impuestos, y el derecho de fundar

sus propias escuelas. El nombre de éstas fue diverso: ora se les llamó *escuelas de la ciudad;* ora, *escuelas del burgo*, etc. Con la designación de *escuelas municipales* se les conoce generalmente. Su nacimiento es debido, sin duda alguna, a la idea de que las escuelas funcionales (del clero) no subvenían en todo a las necesidades prácticas y culturales de las nuevas exigencias de la vida comunal.

2. *Su estructura y organización.*—La nueva institución docente puso particular importancia en el aprendizaje de la *lengua materna.* Aunque se continuó enseñando el latín, precisamente por su general uso, los rudimentos de geografía y ciencias naturales que allí se impartían, eran aprendidos en la lengua vernácula. La enseñanza de la lectura, escritura y cálculo estuvo orientada, asimismo, en un sentido práctico y utilitario. Los estudiantes más aventajados aprendían a redactar cartas y documentos mercantiles.

Maestro con férula.

La escuela constaba de tres secciones o grupos, alojados en una misma sala de clase (escuela unitaria). La primera sección la formaban los niños que aprendían a leer y escribir. Eran los *tabulistas,* porque lo hacían en la *tabula*, una especie de cartel que contenía las letras y algunas frases latinas de ciertas oraciones, como el *Credo* y el *Padre Nuestro.* El grupo intermedio lo componían los *donatistas,* en virtud de que estudiaban por el libro de texto para aprender latín, de Donato. Con él alternaban algunos fragmentos de Catón, Esopo y otros escritores de fácil comprensión. Los alumnos más avanzados se llamaban *alejandristas,* pues se servían de la afamada gramática de Alejandro de Villa Dei, redactada hacia el año 1200, en hexámetros leoninos.

La enseñanza se hacía por medio de dictados, debido a la carencia de libros; era memorista, fundamentalmente, pues se consideraba la *memoria* como la madre de toda sabiduría. La disciplina era dura a pesar de que los reglamentos escolares prohibían el exceso de golpes. Los alumnos pudientes podían eludir los castigos, pagando pequeñas multas, que redundaban en un pequeño aumento de la insignificante remuneración que recibía el maestro del municipio, aunque algunas veces los padres de los discípulos pagaban las enseñanzas. Además, como el maestro se contrataba con el municipio por tiempo limitado, llegado el vencimiento del convenio, emprendía viajes en busca de nuevas oportunidades de trabajo *(maestros vagantes)*.

El municipio también se encargaba de la conservación y sostenimiento de los edificios escolares. Al frente de la escuela municipal era nombrado un *rector scholarum*, quien, en un principio, era un clérigo; más tarde, generalmente, fue un seglar. En caso necesario, el rector tomaba a su servicio a profesores auxiliares llamados *secundarii, locati* o *bacalarii*.

3. *Contraste con la educación rural.*—En contraste con el progreso de las ciudades, la vida campesina no ofrece ningún cambio importante. La organización feudal y aristocrática de la sociedad era tan vigorosa, que los aldeanos libres corrieron siempre el peligro de convertirse en jornaleros sin propiedad. Con todo, la lucha de clases dejó sentir sus efectos en el siglo XIII, manifestándose a veces en forma de sublevación, con los consiguientes desequilibrios sociales y sometimiento drástico de los campesinos.

La instrucción de que disfrutaban las clases rurales era muy limitada; se reducía al adiestramiento para cultivar el campo y al aprendizaje de las más sencillas ideas religiosas. La escuela parroquial había perdido ya el carácter de escuela elemental; enseñaba, de preferencia, el catecismo cristiano.

A los campesinos hizo verdaderamente falta un impulso educativo para auxiliarlos en sus fatigosas faenas y despertar en ellos la conciencia de su libertad política y económica.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Hechos políticos y sociales que determinaron el nacimiento de las escuelas municipales.*
b) *Cuadro comparativo entre la educación de las clases urbanas y la de las clases rurales, en esta época.*

C

LAS CLASES TRABAJADORAS Y LA EDUCACIÓN GREMIAL

1. La vida gremial en la Edad Media. 2. Concepto y grados de la educación gremial. 3. Rivalidades internas.

CH. SEIGNOBOS, *Historia de la Civilización en la Edad Media*, Versión castellana por F. Gutiérrez Brito. México, 1928.—F. SCHIBLE, *Historia de la educación*. Leipzig, 1909.

1. *La vida gremial en la Edad Media.*—Un rasgo común y saliente de la Edad Media, fue la asociación de personas dedicadas a una misma profesión, a efecto de protegerse recíprocamente y monopolizar a veces los beneficios de ella. Los hombres de armas formaron la caballería; los comerciantes, las asociaciones mercantiles.

En las ciudades, los artesanos de un mismo oficio también se reunieron en asociaciones llamadas *gremios*. De éstos había uno de boticarios, otro de sastres, etc. El gremio posee *su estandarte, su caja común, sus reglamentos*. Su carácter religioso se revela en el *santo patrón* bajo cuya protección se halla. (San José para los carpinteros, San Pedro para los pescadores, San Crispín para los zapateros). El gremio, por medio de sus jefes, cuida de la provisión de las materias primas y de la venta de los artefactos. De continuo, los miembros de cada gremio habitan en una misma calle, a la que dan o su nombre profesional o el de su santo patrón.

Entre todas las profesiones, la más lucrativa fue la de los *mercaderes* o comerciantes, que muy pronto se enriquecieron. Entre éstos había vendedores de especias, de paño, etc.: además, cambistas (banqueros). Con los mercaderes se multiplica considerablemente el capital circulante, y llegan a formar con los propietarios una nobleza dentro de la ciudad: la de los *patricios*.

2. *Concepto y grados de la educación gremial.*—Entre otros servicios prestados por el gremio a sus miembros, estaba el de la educación de los hijos de los agremiados. La clase de enseñanza suministrada era *técnica, industrial*

y comercial. Se realizaba en la vida cotidiana de los talleres y empresas. Era, pues, esencialmente práctica. En un aspecto, así, el centro de trabajo es una escuela, la *escuela gremial.*

El niño que entra a formar parte de un gremio lo hace en calidad de *aprendiz,* en la casa o empresa de un maestro. Éste le enseña la profesión y subviene a sus necesidades económicas (alimentos, ropa, alojamiento). Ejerce sobre el niño una completa autoridad.

Al cabo de algunos años y mediante examen y aprobación por parte del gremio, el aprendiz es nombrado *compañero* (oficial). Estos obreros calificados pueden continuar en la casa del maestro y sentarse a su mesa; a cambio de su trabajo, reciben un modesto salario; pero también solían emanciparse y *peregrinar* por otras ciudades ejerciendo su oficio y aprendiendo nuevas técnicas de su profesión.

Curtidor y zapatero. Costumbres medievales.

El tercer grado del aprendizaje es la *maestría.* Para alcanzarla, el oficial ha de someterse a un nuevo examen o ejecutar una obra *maestra.* Satisfecho uno de estos requisitos, es nombrado *maestro;* puede poner su propio taller o empresa, si tiene recursos, y participar con *voz y voto* en las asambleas del gremio.

3. *Rivalidades internas.*—Andando el tiempo se rompió la unidad del gremio; se asociaron entre sí los oficiales en lucha con las asociaciones de los maestros. Era una manifestación de un conflicto social surgido entre los maestros enriquecidos que se convertían en patricios y los oficiales que, al multiplicarse, tomaban conciencia de su fuerza organizada.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *La educación técnica y manual en la Edad Media.*
b) *Comprobar dicha educación con la que se imparte en nuestros días.*

XI

LA EDUCACIÓN DE LA MUJER EN LA EDAD MEDIA

1. Revaloración de la mujer. 2. La tradición cristiana en la educación femenina. 3. La innovación benedictina. Santa Hildegarda. 4. La educación femenina no claustral.

LUCIE F. GOYAU, *Cristianismo y cultura femenina.* París, 1914. J. JOURDAIN, *Memoire sur l'éducation des femmes au moyen âge.* París, 1924.—J. MONTALEMBERT, *Moines d'occident,* París, 1918.—MGR. PAQUET, *La Iglesia y la educación.* 1930.

1. *La revaloración de la mujer.*—En el mundo antiguo la mujer no disfrutó en general de educación superior. Incluso en Roma, aunque muy respetada, la mujer no era admitida en los centros de la enseñanza de este nivel.

Gracias al cristianismo opérase un cambio notable. La nueva fe eleva la condición de la mujer, equiparándola a la del hombre. Frente a Dios, hombre y mujer poseen la misma dignidad. Siendo una misma la virtud, la gracia y la recompensa, precisa que la educación, como uno de los medios de llegar a Dios, sea equitativa para ambos sexos. Las ideas, ya expuestas en este libro, de San Clemente y San Jerónimo especialmente, dieron el fundamento filosófico-teológico de esta igualdad.

Por otra parte, la figura de la Virgen, madre del Salvador, favoreció esta revaloración, por la vía emotiva. La veneración de que fue objeto la madre de Dios, contribuyó no poco para conceder a la mujer honores inusitados, y con ello, la refinada cultura para quienes tuvieron el talento requerido. [1]

2. *La tradición cristiana en la educación femenina.*—En la Edad Media, a decir verdad, la educación de los varones tuvo más cuidados que la educación

[1] P. BONATELLI, *Bosquejo de la educación y de la historia de la educación femenina.* Florencia, 1942.

de la mujer. La propia Iglesia, de hecho, se preocupó ante todo de la formación de los jóvenes, entre los cuales reclutaba a sus sacerdotes. Pero, como ya quedó referido, incluso en las épocas más turbulentas que siguieron a la caída del Imperio Romano, se instruyó, aunque de manera deficiente, a niñas y doncellas. Febronia como superiora del monasterio de Nisible era renombrada a principios del siglo IV por su sabiduría, en materia de religión, y por sus prédicas edificantes que dirigía a las matronas de la ciudad. Bertila daba en Chelles en el siglo VI lecciones de Sagrada Escritura que atraían numerosa concurrencia; las religiosas de Metz consagraron mucho tiempo a adquirir los conocimientos de su época, que su abadesa Henada resumió en el *Hortus Deliciarum*. Las lenguas clásicas eran una atracción: la irlandesa Hilda era una autoridad en este ramo tanto como la monja Roswitha, abadesa de Ganderheim, que sabía latín, griego y filosofía, y que compuso dramas, una historia del emperador Othón VI y un poema sobre la fundación de su abadía.

La regla de San Cesáreo de Arlés, ya citada, exigía que las religiosas supieran leer y prescribía la lectura diaria durante dos horas. Dirigidas por este obispo, doscientas religiosas se dedicaban a la copia de manuscritos. El monasterio de Kildare en Irlanda fundado por Santa Brígida, el convento de Santa Cruz de Poitiers, fundado por Santa Radegunda, profunda conocedora de la antigüedad clásica, fueron célebres en estos monesteros.

3. *La innovación benedictina. Santa Hildegarda.*—Los benedictinos dan un venturoso sesgo en la educación de la mujer: instituyen de manera definitiva, pues hasta entonces había sido ocasional, la instrucción sistemática para muchachas que no serán religiosas. Para ello, como los monasterios de varones, organizan dos escuelas: una *interior*, para la formación de sus novicias y una *exterior* para las doncellas no destinadas al estado religioso.

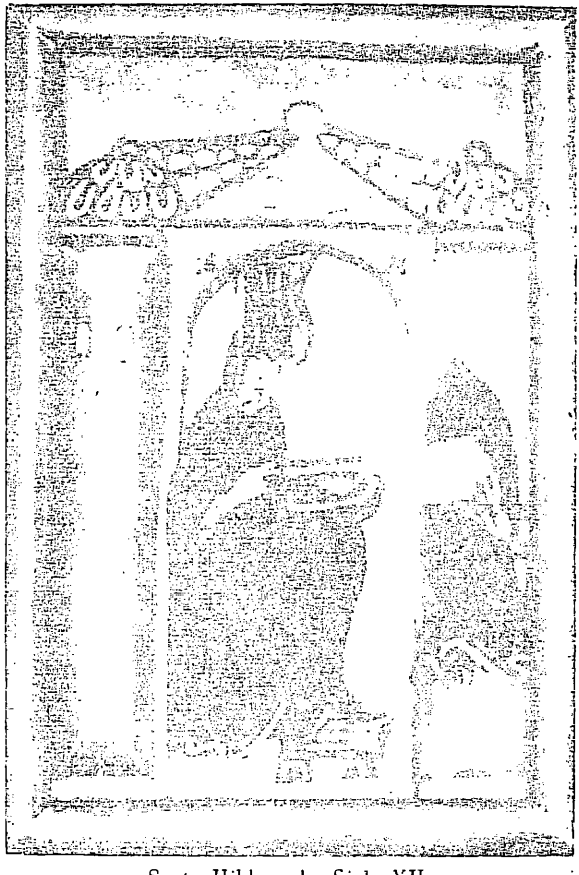
El siglo XII es importante por más de un hecho en la educación benedictina de la mujer. Aparece Santa Hildegarda (1098-1179), llamada la *Sibila del Rhin*, debido a su alta cultura e inspiración religiosa.[2] Consejera de reyes y príncipes, influyó en muchos problemas sociales de su tiempo. Fue además polígrafa: de ello dan testimonio sus libros sobre hagiografía, medicina y farmacia, astronomía y física, etc. Su centro de actividades fue el gran monasterio de *Rupertsberg*.

Hacia esta época fueron imitadas las órdenes benedictinas al crearse otras, con similar organización escolar. Así nacieron la Congregación de Fontevraul, las Cistercienses o Bernardas, las del Paráclito en Troyes.

Los estudios en la *escuela interna*, de donde salían las maestras de la escuela externa, no eran elementales. El conocimiento del latín se exigía a quienes debían seguir los cursos del *trivium* y del *cuadrivium*. Se comprende que la instrucción adquirida por ellas fue así religiosa como científica.

[2] Cfr. P. FRANCHE. *Sainte Hildegarde*. París, 1908.

Con el tiempo se organizaron estudios superiores en algunos monasterios. Ya no se trató sólo de satisfacer la curiosidad literaria y científica. De estos monasterios salían entonces las maestras de los otros, convirtiéndose, dice Montalembert, estas abadías en escuelas normales.



Santa Hildegarda. Siglo XII.

4. *La educación femenina no claustral.*—La emancipación de las comunas y los orígenes de los municipios libres tuvo benéficas resonancias en la educación de la mujer. Se fueron estableciendo en las comunas escuelas de niñas, dirigidas por maestras seglares, a medida que los municipios lograban su emancipación.

La enseñanza en estas incipientes escuelas municipales femeninas comprendía la lectura, la escritura, rudimentos de cálculo, nociones de catecismo y la manera de entender el rito de la misa. Así como en la educación en las escuelas municipales de niños, la educación física tampoco aquí existía, aunque la disciplina era menos dura.

También muchos nobles trataron entonces que la educación de sus hijos se impartiera fuera de los monasterios. De esta manera la educación, bien que suministrada por religiosas, tuvo lugar en los propios castillos de los nobles, imitando la educación palatina de los reyes. Los efectos no se hicieron esperar. Las mujeres jóvenes y bien educadas sabían recitar o cantar poesías líricas o épicas con acompañamiento de la cítara o del arpa. La dama joven instruida no debía limitarse a ser hábil en las primorosas labores de mano; érale habitual también el conocimiento de la lectura y escritura, del canto y la música; además, el de algún idioma extranjero.

No sólo por su belleza, también por su cultura las damas nobles eran, como se ha referido, centros de atracción en la vida: inspiraban a los trovadores y protegían las letras. En sus habitaciones se hallaban con frecuencia libros de cantares de los trovadores, cuidadosamente escritos y pintados, y, junto a ellos, tomos de pergamino en cuyos folios figuraban los cantos de los *Niebelungen*, el *Parsifal*, de Wolfram y el *Tristán* de Godofredo.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Biografía de Santa Hildegarda.*
b) *Las escuelas municipales femeninas.*

XII

JUEGOS Y DEPORTES EN LA EDAD MEDIA

1. La fusión étnica y los deportes, en particular la ballestería. 2. La Iglesia y la educación física. 3. Fiestas y diversiones populares.

J. H. ADAM, *La Educación física y los Deportes*, París, 1928.—C. GORI, *La Educación física como Institución política moral y social*. Liorna, 1930.—W. P. WELPTON, *Principios y métodos de la educación física e higiénica*. Madrid. 1927.—J. PALMIERO. *Historia de las Instituciones y Doctrinas Pedagógicas*. París, 1951.

1. *La fusión étnica y los deportes, en particular la ballestería.*—La educación física en la Edad Media se diferencia tanto de la de los griegos como de la de los romanos. Como se ha mostrado ya, la cultura física entre los helenos se elevó al concepto de la gimnasia artístico-educativa; entre los romanos fue tomando, al correr de su historia, ciertas características de ésta, pero conservó su finalidad guerrera, y, por ende, utilitaria. En la Edad Media la cultura corporal se realiza fundamentalmente por medio de juegos y deportes, y adquiere típicas modalidades a tenor de las circunstancias políticas y sociales de la época.

Los bárbaros conservaron en la Edad Media, durante los primeros siglos, su ideal de gran fortaleza corporal y la necesidad de una educación de la juventud adaptada a asegurarla. La educación monástica y las instituciones afines a ella, en cambio, descuidaron el cultivo del cuerpo en obsequio de sus objetivos religiosos y eruditos.

Las costumbres de los bárbaros se van enriqueciendo en la Edad Media con muchos y vigorosos deportes. La montería, la pesca y la caza con halcón, llegaron a ser entretenimientos favoritos de jóvenes y adultos. A los niños se les adiestraba en la ballestería y en tirar la honda, así como en la carrera, salto, lucha y natación.

De todos los deportes, la ballestería, por razones guerreras, alcanzó el más alto predicamento, como lo exhibe el mandato que el rey Eduardo III hizo

promulgar en Kert, hacia 1363. "Considerando, dice, que el pueblo de nuestro reino, dulce y sencillo, no quiere ejercitar en sus juegos la pericia en la ballestería —de donde, con la ayuda de Dios, se sabe bien qué alto honor y ventaja vino a nuestro reino, y no pocas ventajas a nosotros mismos en nuestras suertes de guerra—, y que ahora, habiendo decaído la dicha pericia en ballestería, nuestro pueblo se ha dado a tirar piedras, madera y hierro, y algunos a jugar a la pelota y al *foot-ball* y *hockey*, y a las carreras y peleas de gallos, y algunos hasta de otros deportes diferentes. que son menos útiles y varoniles; por donde nuestro reinado —que Dios perdone— estará pronto, a lo que parece, limpio de ballesteros...

"Nosotros, queriendo que se encuentre un remedio a propósito para este asunto, os ordenamos...: Que todos los hombres sanos del condado harán, los días de fiesta, uso de arcos y flechas, en sus juegos, y aprenderán y practicarán la ballestería."

2. *La Iglesia y la educación física.*—La cultura física fue concebida en los últimos siglos de la Edad Media por los soberanos como un medio adecuado para la instrucción bélica. El pueblo, empero, vio siempre en ella algo esencialmente recreativo. La Iglesia, con el tiempo, fue tomando a este respecto una actitud tolerante. Al comienzo del cristianismo, la vida era generalmente considerada desde un punto de vista ascético. "La fuerza de los apetitos corporales reconocida por todos, así como los efectos de la licencia desenfrenada, eran demasiado visibles en la sociedad corrompida del último Imperio; y el más alto fin del cristiano, que pensaba que este mundo no era para él, estaba en *mantener sujeto al cuerpo y dominarlo.* El mayor ideal de la vida era entonces aspirar a la negación de las delicias corporales y a la imposición voluntaria de toda clase de castigos corporales. Inclusive en las escuelas menos influidas por los ideales religiosos, era una máxima universalmente aceptada ésta: Ahorrar las disciplinas es estropear al niño".

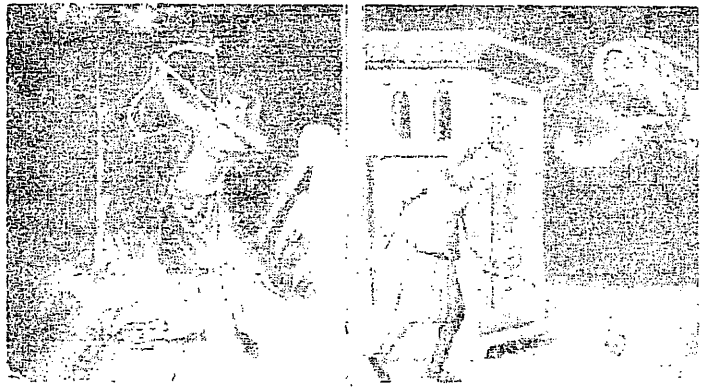
Pero a medida que el cristianismo se iba extendiendo por Europa, éste hubo de reconocer la exuberante vitalidad de los pueblos del norte y, para conquistarlos espiritualmente, hizo amplias concesiones en lo relativo a la cultura del cuerpo. Una especie de doble concepción de la vida era inevitable consecuencia de las condiciones del tiempo. Para el clero, monjes y monjas, que consagraban su vida a la religión, la Iglesia estableció, como regla de vida, una forma modificada de ascetismo, en la cual se recomendaban las austeridades, aunque solamente por el amor a la elevación espiritual. Para la mayor parte de las gentes, mostró tolerancia con una vida mucho más material, satisfecha si aceptaban sus enseñanzas y sus consejos.

La caballería que, como se ha dicho, se asentaba en las siete perfecciones del caballero, era la concesión más amplia de esta inteligente tolerancia religiosa.

Esta nueva orientación de la vida tuvo. asimismo, repercusiones en las cos-

tumbres de las damas, quienes llegaron a practicar con destreza la caza con halcón y a montar a caballo.

3. *Fiestas y diversiones populares.*—De esta suerte, las instituciones educativas de carácter seglar constituyeron un ambiente propio para el desarrollo de los juegos y deportes en la Edad Media, todo ello en relación con las fiestas y diversiones populares.



Juegos infantiles. Edad Media.

Los caballeros tenían sus justas y torneos y el pueblo se divertía con el juego de la gallina ciega. Dos o más hombres, con los ojos vendados y armados de sendas estacas, habían de matar un animal doméstico. Para lograr tal propósito, luchaban entre sí, apaleándose, con inmenso júbilo de los espectadores.

Había gremios de juglares y músicos, los cuales ejecutaban en todas las ocasiones oportunas sus admiradas habilidades. Muchos de ellos mostraban también fieras domesticadas, y daban exhibiciones de acrobacia y de funambulismo. Los jóvenes de los gremios jugaban a la pelota y al billar. Este último juego se practicaba sobre el suelo, como el *cricket*. El ajedrez, traído del Oriente, llegó a jugarse mucho. Los juegos de azar (como el de los dados) se difundieron grandemente. Los niños prefieren el trompo y el escondite.

Entre las diversiones típicas de la Edad Media, precisa hacer reminiscencias de las *fiestas de locos*, cuyos antecedentes son las saturnales paganas, de las cuales nuestro *carnaval* es una reliquia.

Pero, como ya se dijo, la caza y la cetrería gozaron la predilección entre la gente de pro de esta época.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Monografía sobre la educación física desde la Antigüedad.*
b) *La educación física y la educación extraescolar. Puntos de contacto.*

XIII

LAS UNIVERSIDADES MEDIEVALES

1. Aparición de las universidades. 2. Su nombre. 3. Las universidades de París, Bolonia, Salerno, Oxford, Heidelberg, Viena y otras. 4. Las universidades españolas y Alfonso el Sabio. 5. Cartas de fundación. Privilegios. 6. Estructura, facultades, grados y exámenes. 7. Método y contenido de la enseñanza. 8. El régimen económico. 9. Los colegios universitarios. 10. Influencia de las universidades.

G. GRUPP, *Historia de la Cultura en la Edad Media*, Berlín, 1908.—H. RASHSALL, *Las Universidades Europeas en la Edad Media*, 2 vols., Oxford, 1895.—K. SCHMIDT, *Historia de la pedagogía, expuesta en su desarrollo histórico-universal y en su nexo orgánico con la vida de la cultura*, 4 vols. Leipzig, 1890 y sig. F. PAULSEN, *Historia de las Universidades Alemanas*, 3ª ed., Berlín, 1919.

1. *Aparición de las universidades.*—Variadas circunstancias determinan el nacimiento y desarrollo de las universidades europeas en el siglo XIII: el interno desenvolvimiento de las escuelas monásticas y catedralicias, el vigoroso influjo de la ciencia y teología árabes, la organización gremial de la sociedad.

La cultura árabe raya a gran altura en los siglos X, XI y XII. Primero en Bagdad, Basora y El Cairo; después en Córdoba, Toledo y Sevilla. Sus planteles de enseñanza superior no sólo cultivan las "artes liberales"; son centros de investigación científica y de alta docencia; con la física, la medicina, la matemática, alterna la filosofía y la teología; centros que aspiran a la *universalidad del saber*, de un saber, por cierto, mucho más avanzado, en esa época, que el de Occidente. Atraídos por tan brillante desarrollo, sabios y estudiantes cristianos van a esta especie de universidades, sobre todo desde el movimiento de las Cruzadas, que acercó más la cultura occidental con los pueblos de Oriente. Como se ha dicho ya, Aristóteles y otros muchos clásicos griegos han llegado a Europa, en buena proporción, por el rodeo de la cultura árabe.[1]

[1] J. RIBERA, *La Enseñanza entre los Musulmanes-Españoles*. Zaragoza, 1893.

Tan beneficioso influjo halló, en Occidente, tierra propicia. Acompasando el auge de los estudios teológicos y filosóficos, promovido por pensadores como Abelardo y Alejandro de Hales (el primer occidental quizás que conoció casi todo Aristóteles), experimentan las escuelas monásticas y catedralicias tal impulso, que se hace necesario transformar algunas de ellas en planteles de enseñanza más elevados.

Todo esto encuentra condiciones sociales muy favorables en la organización gremial de la Edad Media que, como se ha dicho, asociaba a las personas de una misma clase social o profesión y que produjo muy pronto una corporación (en latín *universitas*) de maestros y discípulos consagrados con libertad académica a la investigación y alta docencia; después, en el creciente poder que adquiría la realeza, que tanto fomentó estos nuevos planteles de enseñanza superior, al propio tiempo que cesaban las últimas invasiones y se tornaba más estable la civilización.

2. *Su nombre.*—El nombre inicial que llevaron las nuevas instituciones pedagógicas fue el de *studium generale*. El vocablo no indicó de inmediato que su plan de enseñanza incluyera *todas* las ramas del saber, sino que era un *plantel general* (no local) para *todos* los estudiantes preparados, sin distinción de raza y nacionalidad. En su origen, un *studium generale* podía cultivar y enseñar una rama del saber, por ejemplo, el *derecho*.

Con el tiempo, el término *studium generale* se utilizó para nombrar el conjunto de las ciencias, el *estudio general o universal* del saber, sobre todo cuando el Papa y el Emperador confirieron a los estudiantes de estos planteles ciertos privilegios, entre los cuales el más importante era el derecho de enseñar como maestro en todas partes *(facultas ubique docendi)*.

Sólo más tarde, hacia fines del siglo XIV, el término *studium generale* fue reemplazado por el de *universitas*. Ocurre esto, cuando un *studium generale* llega a organizarse en forma de corporación de maestros y alumnos, poco importó que, en un principio, sus miembros se consagraran a una sola disciplina. De parecida manera que la expresión *studium generale*, la palabra *universidad* adquirió el sentido de institución docente y de investigación, dedicada, con libertad de maestros y alumnos, a todas las ramas del saber *(universitas litterarum)*. Tal vez, la primera universidad que congregó a profesores y discípulos organizados por secciones en las cuatro grandes ramas del conocimiento de aquel entonces (teología, derecho, medicina y filosofía), fue la de Nápoles, fundada en 1224.

3. *Las universidades de París, Bolonia, Salerno, Oxford, Heidelberg, Viena y otras.*—Aunque las universidades medievales tienen rasgos comunes, no nacen ni se organizan de idéntica manera. La de París (creada en 1201) se constituye por la unión de las escuelas monásticas de San Denis y San Víctor y la catedralicia de Santa Genoveva (donde enseñó Abelardo). Hacia mediados

del siglo XIII, sus maestros y discípulos se agruparon en cuatro naciones (franceses, ingleses, normandos y picardos). Esta Universidad llegó a tener alrededor de 30,000 alumnos.

Bolonia es la tierra de la ciencia jurídica en la Edad Media. Allí floreció la *Escuela de los Glosadores* (comentaristas y exégetas del derecho). Pero hasta el año de 1362 se fundó, además de su Facultad de Derecho, la de "Artes" y la de Medicina. En Bolonia, los maestros y escolares se dividían ya, desde el siglo XII, en dos corporaciones: la de los *ultramontani* y la de los *citramontani* (o sea los de uno y otro lados de los Alpes). 20,000 alumnos frecuentaban, en el siglo XIII, las aulas de esta casa de estudios.

La Universidad de Salerno es más antigua aún (1090). Sólo contó con Facultad de Medicina. La de Oxford, en Inglaterra, tuvo por germen alguna escuela de la época de Alfredo el Grande. Portugal se honró con las Universidades de Coimbra y de Lisboa; Bélgica, con la de Lovaina, y Holanda con la de Leyden. Otras universidades creadas como las anteriores, por el modelo de la de París, fueron las de Praga (1345), de Pisa (1344), de Heidelberg (1386) y de Viena (hacia la misma época).

4. *Las universidades españolas y Alfonso el Sabio.*—En España, la primera universidad fue la de Palencia, fundada en 1212. A don Alfonso VIII, rey de Castilla, sabiamente aconsejado por el obispo Tello Téllez de Meneses, le cabe tamaña honra. Después se erigieron las Universidades de Salamanca, de Alcalá, de Valencia y de Sevilla.

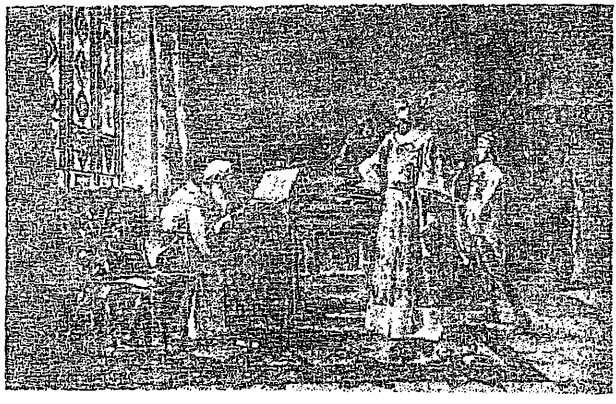
De todas ellas, la de Salamanca, fundada también en el siglo XIII, llegó a ser la más importante. Fue llamada la *Atenas de España*, y con el tiempo llegó a tener 86 catedráticos y 7,000 estudiantes. Su fama fue internacional. La Universidad Salmantina resolvía cuestiones científicas, políticas y religiosas a pontífices y reyes. Muchos de sus profesores fueron llamados a otras universidades, o a tomar asiento en concilios y asambleas de hombres doctos.

El rey de Castilla y León, Alfonso X (1226-1284), apellidado el *Sabio*, que fue uno de los intelectuales descollantes en el siglo XIII, hizo brillar, con su decidida intervención, a la Universidad de Salamanca. Y no sólo: fue el primer legislador en España en materia de enseñanza, como lo exhibe su admirable *Código de las Siete Partidas*, cuerpo de derecho superior al que tenían en aquel entonces muchas otras naciones en Europa, y redactado en prosa castellana. El propio Alfonso el Sabio, de esta suerte, hizo lengua oficial el castellano en vez del latín.

En dicho Código, la partida II, título VIII, se ocupa de la educación de los príncipes, y el título XXXI, de la misma partida, es un pertinente tratado de legislación universitaria.

Alfonso el Sabio fundó también la Universidad de Sevilla, en 1254, y creó instituciones de enseñanza media y superior en las más pobladas provincias

de sus dominios. Él mismo contribuyó, con sus obras de carácter histórico, científico y literario, al desenvolvimiento de la cultura académica de su tiempo, como con su *Tratado sobre las Siete Artes Liberales*, su *Historia de España*, su *Historia General*, sus *Tablas de Astronomía* (o Alfonsinas), etc.



Alfonso el Sabio dictando las "Siete Partidas".

5. *Cartas de fundación. Privilegios.*—Las universidades se distinguen, asimismo, por la autoridad que las crea y reconoce. Tal autorización fue de esencial importancia, como quiera que los títulos y grados recibidos por los estudiantes eran reconocidos doquier. Ahora bien, los dos grandes poderes del tiempo eran el *papa* y el *emperador;* el primero, por su autoridad en todos los países cristianos; el segundo, por su hegemonía política.

El papa o el emperador, o ambos a la vez podían ora reconocer universidades ya formadas de hecho, ora fundar nuevas. De ahí que se las dividiera teniendo en cuenta el origen de su reconocimiento o fundación, en cuatro grupos. [2]

a) Universidades sin carta de fundación *(ex consuetudine*, por derecho consuetudinario), como la muy afamada de Oxford.

b) Universidades con carta de fundación *(ex privilegio)* papal, como las de Roma (1303) y Colonia (en la que explicó, ya en el siglo XIII, Tomás de Aquino).

c) Universidades con carta de fundación *(ex privilegio)* imperial o tan sólo real, como la de Salamanca, fundada por Alfonso IX y dotada de más privilegios por San Fernando y Alfonso el Sabio.

d) Universidades con doble carta fundacional: papal e imperial, entre las cuales se halla la célebre Universidad de Viena.

[2] DENIFLE, *Las Universidades Medievales*, Berlín, 1885.

Hasta principios del siglo XV, de las universidades fundadas 16 tenían privilegio papal, 9 carta de doble fundación y 10 autorización imperial.

Los principales privilegios concedidos a las universidades eran el derecho o licencia que se reconocía a sus graduados de enseñar en todas partes *(licentia docendi)*; la exención del servicio de las armas en ciertos casos; la dispensa de impuestos y contribuciones, y, en algunas circunstancias, el *fuero académico*, a tenor del cual sólo podían ser juzgados los maestros y estudiantes por las autoridades de la universidad.

6. *Estructura, facultades, grados y exámenes.*—Las universidades estaban organizadas académicamente a base de facultades. La palabra "facultad", en su sentido de cuerpo de profesores y estudiantes consagrados a la enseñanza de una rama de los conocimientos humanos, fue originariamente el derecho *(facultas)* que poseía el graduado universitario de enseñar.

Cuatro facultades comprendía la universidad plenamente integrada: teología, derecho, medicina y artes. El nombre de esta última procede de que las "artes liberales" constituían las materias de estudio de esta facultad; de ahí que tuviera el carácter de transmitir cierta educación, no profesional, y de servir de pórtico a las otras tres de carácter profesional y superior. Era, asimismo, la que tenía la clientela más numerosa y, por ende, la de mayor influencia. En la Universidad de París, los "artistas" disfrutaban de más votos que las otras tres facultades juntas.

Un jefe común, elegido periódicamente, llevaba el título de *rector*. Le asistían dos *cancilleres*, encargados de la administración de la universidad y de otorgar los grados académicos. Por su parte, cada facultad se hallaba representada por un *decano*.

La terminación de los diversos ciclos de estudios en la universidad daba derecho a recibir *grados académicos*. El primero de éstos era el *bachillerato;* después se otorgaba la *licenciatura*, que permitía ya aspirar en la facultad al cargo de *magister*. El *doctorado* era el tercero y último grado. La dignidad magistral y doctoral exigía una promoción solemne: el birrete, la toga, el anillo y el libro.

Este sistema de grados supone un régimen de exámenes. A decir verdad, la antigüedad clásica no conoció los exámenes. El nacimiento de esta pieza fundamental de organización docente, tiene lugar en la Edad Media. Proviene como otras ideas, de la cultura árabe, en cuya enseñanza superior existía la práctica de extender "títulos" a los estudiantes.

7. *Método y contenido de la enseñanza.*—El método de la pedagogía universitaria comprendía tres etapas íntimamente unidas: lecciones, repeticiones y disputaciones. La *lectio* consistía en una exposición de ciertos libros tomados como base de la enseñanza (libros canónicos). Después tenían efecto las repeticiones, que eran las explicaciones y comentarios de las partes difíciles de

la lección, en forma de diálogo entre maestros y alumnos. Una vez creados los *colegios universitarios*, llegaron a ser éstos los planteles más adecuados para la repetición académica.

Como medio para estimar el aprovechamiento, así como recurso instructivo, existía la *disputatio*. Se verificaba semanariamente; concurrían a ella los profesores y alumnos de la facultad. Un *magister* pronunciaba una conferencia. Los demás profesores apoyaban u objetaban los puntos de la ponencia (tesis). La *disputatio* era a modo de una parada, en que la facultad exhibía su arte y su clientela; a ella eran también invitados los doctores forasteros. En fin, la *disputatio* era un expediente magnífico para desarrollar la destreza dialéctica, pero no pocas veces fomentó el formalismo de sutilezas insustanciales.

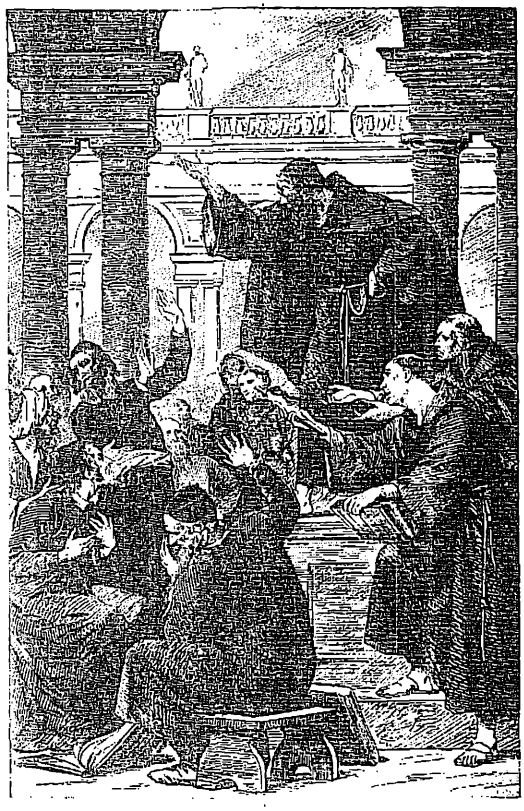
Aula universitaria.

Por lo que hacía al contenido de la enseñanza, los libros canónicos eran decisivos. La Facultad de Artes, que organizaba sus estudios en dos ciclos correspondientes al *trivium* y *cuadrivium*, utilizó de ordinario el *Doctrinale* de Prisciano, las *Summulae logicales* de Pedro Hispano, y obras de Aristóteles.

La *enseñanza de la medicina* acudía a las obras de los médicos griegos Hipócrates (siglo V a. de J. C.) y Galeno (siglo II d. de J. C.), y a la gran enciclopedia médica del filósofo árabe Avicena (siglo XI), intitulada *Canon Medicinae*. Al carácter libresco de la enseñanza de la medicina se opuso ya desde fines del siglo XIII el grupo de los *cirujanos*, de formación eminentemente práctica.

El *aprendizaje de la jurisprudencia* se documentaba en dos grandes obras: para el derecho profano (temporal), en el *Corpus juris* (la colección de derecho romano redactada por orden de Justiniano); para el derecho eclesiástico, en el *Corpus Juris Canonici* (la compilación de las actas de los concilios y las decretales pontificias).

La *doctrina teológica* recurría a la Biblia vertida al latín por San Jerónimo (la Vulgata), a las *Sentencias* de Pedro Lombardo, y más tarde, a las obras de Tomás de Aquino y del franciscano Nicolás de Lyra (siglo XIV).



Una típica disputa medieval, entre monjes y rabinos

8. *El régimen económico.*—En un principio, la enseñanza universitaria fue gratuita. La razón de ello era obvia: dado que las universidades nacieron de escuelas catedrales y monacales, las enseñanzas en ellas conservaron el carácter de gratuidad. Los profesores gozaban de beneficios por parte del clero.

Esta situación, empero, no pudo prolongarse por mucho tiempo, sobre todo cuando las universidades crecieron, y hubo necesidad de aumentar el profeso-

rado. Muchos maestros ya no disfrutaron de aquellos beneficios eclesiásticos; tuvieron que vivir del fruto de su trabajo. Así nació la norma consuetudinaria que obligaba a los estudiantes a pagar ciertos derechos.

Tampoco poseyeron bienes las universidades a título de entidades jurídicas en el siglo XIII. Durante el siglo XIV ocurre en este orden de cosas algo importante: tanto la Iglesia como los reyes iniciaron la costumbre de dotar a ciertas universidades de rentas fijas. Más tarde recibieron dotaciones de bienes. [3]

9. *Los colegios universitarios.*—Las universidades en su origen comprenden una doble organización. De un lado, maestros o alumnos están distribuidos en las cuatro facultades clásicas: teología, derecho, medicina y artes. De otro, la facultad de artes, la más numerosa, agrupa maestros y alumnos conforme a las naciones de donde éstos provienen.

La organización de los estudiantes en naciones favoreció la vida extraescolar de éstos. Los maestros y alumnos de la misma procedencia tuvieron la idea de convivir en la misma casa. Así nació el *hospitium*, el cual, a la larga, estuvo dirigido por un maestro, quien introdujo ciertas actividades académicas, al lado de las de alojamiento y diversiones.

Operación en los ojos. Siglo XIII.

Sostenían económicamente estas hospederías todos sus miembros. Para los alumnos pobres con talento, que no podían pagar los dichos servicios, se fundaron hospederías por personas caritativas. Como de suyo se comprende, los miembros de estas hospederías eran becarios, en quienes debían concurrir ciertas condiciones. Éste es el origen de los *colegios universitarios*, de tanta importancia en la vida académica, desde entonces (mediados del siglo XIII), pues, andando el tiempo, se convirtieron en instituciones independientes de las propias universidades. Así surgió el Colegio de la Sorbona, fundado en 1257 por Roberto Sorbon, maestro en teología y capellán. En el siglo XIV, este colegio fue la sede de la facultad de teología, con el propio nombre de la Sorbona, nombre que, a la postre, se aplicó a toda la Universidad.

[3] CH. H. HASKINGS, *The life of medieval students as illustred by their letters*, Oxford, 1929.

10. *Influencia de las universidades.*—A pesar de que las universidades eran más bien instituciones docentes que de investigación, que se preocupaban más por transmitir y retener conocimientos ya adquiridos, que por descubrir nuevas verdades, tuvieron una influencia perdurable y benéfica. No sólo despertaron el gusto por los estudios superiores; también reaccionaron sobre las escuelas de cultura media y elemental, elevándolas y proveyéndolas de maestros capacitados. "La Universidad fue una de las grandes fuerzas de la Edad Media, la única que representaba a la sazón la cultura superior del espíritu, cuando no había otros cuerpos científicos, ni imprenta, ni periódicos, ni revistas. Representaba también la opinión pública, no sólo en los asuntos científicos, sino en los grandes problemas políticos y eclesiásticos, sea por no existir corporaciones políticas regulares, o por reunirse éstas de tarde en tarde...

"Y así, intervenían en el gobierno de los Papas, de los reyes, en todo: ¿cómo concebir, por ejemplo, la lucha contra el feudalismo y los progresos del *teroer estado* sin aquellos legistas y romanistas? Por otra parte, su organización republicana, el ejercicio del sufragio, la frecuencia de las asambleas deliberativas. hacían de la universidad una escuela de libertad y un obstáculo contra la obediencia pasiva. Hasta sus constantes discusiones y el carácter exclusivamente oral de la enseñanza estimulaban a sus individuos para formar y sostener opiniones propias; benéfico servicio al cual acompañaba, por desgracia, aquella inevitable disposición a charlar de todo y sobre todo.

"Representan las universidades también más detenidamente una fuerza política de grande importancia. En realidad hoy mismo lo son." (Giner de los Ríos).

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Breve monografía sobre la Universidad de París.*
b) *Breve monografía sobre Alfonso el Sabio.*

CUARTA PARTE

LA RENOVACIÓN DE LA HUMANITAS Y LA PEDAGOGÍA DE LA REFORMA Y DE LA CONTRARREFORMA

'doctrinales'. Debía bastar una breve gramática con la teoría de las formas y las reglas más importantes. Por lo demás, la lectura servía de estímulo para las explicaciones formales y materiales. El griego y el latín se comenzaban generalmente al mismo tiempo, y a veces se añadía el hebreo. No existía una enseñanza especial objetiva. Los conocimientos objetivos se adquirían en los autores clásicos, y se referían casi siempre sólo a la métrica, a la poética y a la dialéctica. Como principios pedagógicos servían los siguientes: cuidado de la recta comprensión de la lectura, ejercicio de la memoria y educación de los alumnos con ejercicios orales y escritos incesantes para que descubran las cosas por sí mismos. Tal instrucción que pone en tensión la autoactividad, excita el deseo de saber y estimula la ambición, no necesita una disciplina dura, y así, casi todos los humanistas hablaron de un trato suave y moderado a los alumnos." [1]

2. *Los Jeronimianos y un atisbo de la educación diferenciada.*—Tales idearios y métodos se realizaron lentamente. La fundación y desarrollo de la Orden de los Hermanos de la Vida Común, de *Geert Groot* (Gerardo Magno, 1340-1384) puede verse como punto de partida del renacimiento de la enseñanza en Alemania.

La orden nace propiamente cuando Gerardo Magno redacta un reglamento para los sacerdotes que, bajo su dirección, se consagraban al ministerio eclesiástico de la predicación. El reglamento dividía el tiempo de los sacerdotes entre el estudio y la oración. Poco a poco, la comunidad tuvo en su seno cursos superiores de doctrina eclesiástica y se propuso impartir educación a las clases pobres.

La enseñanza constaba de dos secciones: la *elemental* y la *superior*. La primera comprendía la lectura, escritura y cálculo elemental. La segunda no sólo instruía en las *humanidades*, sino en todas las ciencias y artes útiles para la vida ulterior de los educandos.

El lema de la comunidad era trabajar de acuerdo con el talento de cada uno, para sí y para los pobres. El que carecía de aptitud literaria, se dedicaba a las artes y oficios. El método de enseñanza prohibía las explicaciones ante nutridos auditorios, recomendando instruir por pequeños grupos. El aprendizaje de las humanidades (griego, latín, gramática, historia) tenía un designio religioso, el de servir para glorificar la religión cristiana (*humanismo cristiano*).

Los Jeronimianos han sido los primeros en publicar *manuales escolares y ediciones de obras clásicas para uso de estudiantes.* Desde que se inventó la imprenta, instalaron talleres tipográficos para la enseñanza de tan noble oficio manual. [2]

---

[1] R. WICKERT, *op. cit.*, pág. 52.

[2] B. MAURY, *Gerardo Magno*, París, 1878.

La reputación de los nuevos institutos docentes se extendió por toda Europa. Los Países Bajos, Francia y otras naciones fundaron escuelas de Hermandades de la Vida Común. La eficacia de su sistema de enseñanza quedó demostrada por los muchos humanistas célebres que salieron de sus escuelas, tales como Tomás de Kempis, autor de la *Imitación de Cristo*, el eximio cardenal de Cusa y los pedagogos Juan de Wessel, Hegius, Agrícola, Busch, Sturm y Erasmo.

3. *Agrícola, Wimpheling. La ciceromanía.*—El primer humanista alemán de fuerte acción pedagógica fue Rodolfo Agrícola (1443-1485). De acuerdo con sus convicciones, la lectura de los clásicos era el mejor medio de adquirir ora juicio recto, justo y claro, ora expresión bella y diáfana. Como camino para lograr tal ideal de elocuencia, propone el cultivo de la memoria y la imitación del estilo clásico. En su epístola *De formando studio*, resume así su credo educativo: "Conviene traducir los clásicos a la lengua materna con la exactitud posible porque de esta manera se aprende a hallar fácilmente las expresiones latinas necesarias para decir lo que se piensa en la lengua materna."

"El que quiera aprender con provecho debe llenar tres condiciones: concebir bien, grabar en su memoria lo que ha concebido y producir algo por su parte."

Su obra principal metodológica es el tratado *De inventione dialéctica*, donde se advierte la influencia de Quintiliano, y expone las leyes del pensamiento y las reglas de la enseñanza de las diversas disciplinas. Agrícola es uno de los primeros que se ocupó por la enseñanza de los sordomudos.

En Whimpheling (1450-1528) el ideal humanista toma más conciencia pedagógica.[3] Su obra *De la Juventud* se ocupa de los principios morales y religiosos de la educación; su libro *Preceptor Germaniae* constituye el primer tratado sistemático sobre la educación, redactado en lengua alemana; en fin, su *Issodunus* diserta sobre el método para enseñar las artes liberales y la fácil inteligencia de los clásicos. Su humanismo tiene tono religioso: "¿De qué nos sirve nuestro saber, si no corresponde a la nobleza de nuestro carácter? ¿De qué toda nuestra laboriosidad, sin piedad; nuestros conocimientos, sin amor a nuestro prójimo; nuestra sabiduría, sin humanidad, y todos nuestros estudios, si no somos amables y caritativos?"

El sano afán de renovación clásica se deformó ya en las postrimerías del siglo XV. El ideal de la elocuencia hizo caer a muchos en el formalismo literario; se pensó que la educación académica consistía, en primer término, en adquirir un estilo perfectamente latino, y que Cicerón era el modelo por excelencia. De ahí la importancia que tomó en la vida docente el estudio de Cicerón y sus imitadores. La historia de la educación llama *ciceronismo* a tal sobreestimación del estilo literario, a tal manía pedagógica de imitar a Cicerón.

[3] KNEPPER. *Wimpheling. Su vida y sus obras.* Friburgo, 1902.

manente, ha de amar a sus alumnos y tratarlos con paciencia. Hará uso de la vara sólo en casos extremos.

Las ideas educativas de Vives fueron saludadas con júbilo en el siglo XVI. Pedagogos alemanes e ingleses posteriormente acudieron a él. Fenelón se inspira en el gran humanista, cuando redacta sus ideas acerca de la educación de las doncellas.

3. *Antonio de Nebrija, iniciador de los estudios gramaticales en España, y otros pedagogos españoles.*—Parece ser que Vives no estuvo en contacto directo con los humanistas italianos. Antes de ir a Inglaterra llevó vida académica sólo en París, Brujas y Lovaina. Como queda dicho ya, recibió la formación humanística en España, bajo la influencia de Arias Barbosa y Antonio de Nebrija (1444-1522), los grandes iniciadores en este país del estudio de las buenas letras. Barbosa estudió durante varios años en Italia, y en 1489 al retornar a España, sentó cátedra de griego en la Universidad de Salamanca. Durante diez años, Nebrija estudió en las universidades italianas especialmente en el Colegio de San Clemente (Bolonia) y en 1473 volvió a España y enseñó humanidades con gran celo. De hecho, como ha dicho el historiador inglés Henrich Hallan, fue Nebrija para España lo que Valla para Italia, Erasmo para Alemania o Budé para Francia.

Antonio de Nebrija profesó la cátedra de humanidades, primero en la Universidad de Salamanca; después, a invitación del Cardenal Cisneros (1437-1517), historiador y político y gran mecenas de las letras españolas, en la de Alcalá. Antonio de Nebrija es el autor de la primera gramática de la lengua castellana (1492). Su *Gramática latina* y su *Diccionario castellano-latino* han disfrutado de merecida fama en España desde su aparición.

En la enseñanza de las humanidades también dejaron huella digna de mención: Francisco Sánchez de las Brozas (1525-1601), a quien, conforme al juicio autorizado de Menéndez y Pelayo, se deben los primeros estudios de gramática general; Pedro Simón Abril (1520-1590), laborioso traductor al español de obras clásicas greco-latinas y fustigador de los métodos memoristas en la enseñanza de la lengua latina; Juan de la Cuesta, autor de un *Libro y tratado para enseñar a leer y escribir brevemente*, aplicando el procedimiento de la enseñanza mutua; y Diego Saavedra Fajardo, quien, en su opúsculo *Empresas políticas*, habla con muy buen sentido de la importancia del juego y del método intuitivo en la enseñanza.

Por su parte, fray Pedro de León (1520-1588) y Juan de Huarte (1533-1592) promovieron la pedagogía universal en otros dominios. El primero inventando el arte de hacer hablar a los mudos, empresa considerada entonces como imposible; el segundo, escribiendo, con su libro *Examen del Ingenio para las Ciencias*, el primer ensayo para explorar las vocaciones de los jóvenes.

b. Ascham y Mulcaster y el progreso del método.—La acción pedagógica de Vives cristalizó muy pronto en dos pensadores ingleses: Roger Ascham y Richard Mulcaster, quienes producen obras de verdadero valor.

Rogelio Ascham (1515-1568) fue helenista y latinista de elevado rango; además, el primero que redactó en lengua inglesa un tratado de pedagogía, *The Schoolmaster* (El maestro de escuela). El libro se ocupa de la educación religiosa, moral y literaria que debe impartir el maestro, así como de la manera de hacerlo.

En la enseñanza del latín recomienda el método de la doble traducción (latín-inglés, inglés-latín). Reprueba la costumbre de aprender la gramática sin referir las reglas de ésta a ejemplos tomados de los clásicos (unidad de lengua y literatura). "La gramática, dice, se aprende de manera más rápida y segura, recurriendo a ejemplos de buenos autores que por medio de meras reglas."

Ricardo Mulcaster (1531-1611) expone sus ideas pedagógicas en su libro *Positions*, que es, como el *Schoolmaster*, de Ascham, un tratado de pedagogía. Desde luego propone que la educación tenga en cuenta el desarrollo natural del niño; que no se apresure el ingreso de éste en la escuela. La educación elemental se limitará a cuatro asignaturas: lectura, escritura, dibujo y música. Asimismo, lo más natural es comenzar a leer en la lengua materna, no en la latina.

El método fundamental de la enseñanza reside en pasar de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo compuesto, de lo fácil a lo difícil.

A Mulcaster preocupa el problema de la formación de los maestros; pide que se funden escuelas especiales para formar maestros competentes y virtuosos.

El capítulo 38 de las *Positions* se dedica a la educación de la mujer, quien debe tener las mismas oportunidades educacionales que el hombre. Se le dará una instrucción intelectual sin menoscabo de la práctica para dirigir los quehaceres domésticos.

En fin, como todos los humanistas del Renacimiento, no descuida la educación física. Habla de dos clases de ejercicios: los *externos*, tales como el salto, la equitación, el tiro al blanco, etc., y los *internos*, a saber: la lectura en alta voz, el canto, la danza y otros parecidos. Con ello viene a dar al problema de la educación física un nuevo y profundo sentido: la pone en esencial relación con la cultura estética del educando, preparando de esta suerte una concepción integral de ella. También en esto los humanistas ingleses promovieron el método de la enseñanza.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *El problema de la educación femenina hasta Luis Vives.*
b) *Evolución histórica de la cultura física hasta Mulcaster.*
c) *Breve monografía de Antonio de Nebrija.*

V

EL HUMANISMO PEDAGÓGICO EN FRANCIA

1. Los primeros humanistas franceses: Guillaum Budé y Henri Estienne. 2. El Colegio de Francia. 3. Rabelais y una vislumbre del realismo pedagógico. 4. Montaigne y la educación del juicio.

PLATARD, *G. Budé y los Orígenes del Humanismo Francés*, París.—HEMON, *Curso de Literatura*, I. París, Delagrave.—L. RIBOULET, *Historia de la Pedagogía*, Lyon, París, 1927.—L. BAMBAUD, *Historia de la Civilización*, París, 1920.

1. *Los primeros humanistas franceses: Guillaum Budé y Henri Estienne.*— El Renacimiento en Francia fue retardado por diversas circunstancias y, por ende, también el movimiento de la pedagogía humanista. La Guerra de los Cien Años, la peste negra (que sólo en París causó 80,000 víctimas) y el cisma de Occidente, impidieron el pronto desarrollo de las nuevas corrientes. Éstas arraigan en suelo francés hasta el siglo XVI.

Los primeros humanistas franceses fueron, en su mayor parte, eruditos; hicieron numerosas ediciones críticas de obras clásicas, perfeccionándose en el conocimiento de las lenguas griega y latina. Con ello fueron penetrando en la historia de la Antigüedad, en sus costumbres, usos y leyes.

Guillermo Budé (1467-1540) fue el tipo de estos humanistas eruditos. Siendo director de la Biblioteca Real, bajo la época de Francisco I (1494-1547), escribió las notas sobre la Pandecta. Cultivó de preferencia el latín. Henri Estienne (1532-1598), por su parte, fue un admirable helenista. Compuso un documentado diccionario de la cultura griega, el *Trésor de la langue grecque*. Él y sus descendientes llegaron a editar más de un millar de obras clásicas en menos de un siglo.

2. *El Colegio de Francia.*—Pero el humanismo no había penetrado aún en las universidades francesas, a diferencia de lo que ocurría en las universidades

de Alemania e Inglaterra. *La Sorbona*, es decir, la Facultad de Teología de la Universidad de París, era por aquel entonces la ciudadela del escolasticis

Fue venturoso que Francisco I ocupara el trono a la vuelta del s . Viendo la hostilidad de la Universidad de París hacia la formación huma ista, instituyó en 1530, por inspiración de Budé, *lectores reales*, encargados de enseñar el griego y el latín. Como sólo dependían de la *bolsa* del rey, po ían consagrarse a sus trabajos con toda libertad e independencia de los ataques de La Sorbona. A la muerte del Rey, la nueva institución contaba con doce cátedras; ya no se impartían únicamente cursos de latín, de griego y de lengua hebrea; también las matemáticas, la geografía, la medicina y la filo ofía ocupaban su sitio. Los lectores reales formaron más tarde lo que se llam *Colegio de Francia*, asegurando el triunfo del humanismo.

Con el tiempo, las nuevas cátedras y los métodos de enseñanz e i tigación —renovados en gran parte— del Colegio de Francia, fueron intr cidos, bien que paulatinamente, en universidades como las de Nantes. Bur , Reims, Douai y Pont-à-Mousson.

3. *Rabelais y una vislumbre del realismo pedagógico.*—El humanismo cés engendró, como en Italia, Alemania, Inglaterra y España, un renacim literario, por las obras de Marot, Calvino, Du Bellay, Ronsard y otros le problemas de la educación se ocuparon Rabelais y Montaigne.

El mérito pedagógico de Francisco Rabelais (1483-1555) reside en ber roto lanzas contra la educación formalista y libresca, y en vislumbrar con a agudeza un tipo de educación real y práctico.

La obra en que presenta el humanista francés sus ideas sobre la educ ción es una novela pedagógica llena de ironías; se llama *Gargantúa y Pantagruel.*

"Gargantúa, hijo del gigante Grangollete y de la gigantona Gargabela, mo traba desde niño felices disposiciones para el estudio. Su padre, m narc deroso, lo confía a dos maestros, en quienes Rabelais personifica la educ n huera y sofística de entonces.

"Gargantúa trabaja durante veinte años con todas sus fuerzas, aprend uchos libros y hasta los puede recitar de memoria; pero no adelanta, y rey gigante nota que su hijo va volviéndose sandio e idiota.

"El rey se queja de tan triste resultado a un amigo suyo, y éste le di que hay otro medio de educar a la juventud, y presenta al rey un pajecillo, llamado Exudemón, muy listo, y que forma lastimoso contraste con Gargantúa. Entonces el gigante hace llamar al preceptor de Exudemón, a fin de que se encargue de la educación de su hijo.

"El nuevo preceptor de Gargantúa empieza por llevarlo a viajar par ilustrarlo, y le distribuye las horas del día a fin de que su discípulo no desperdicie ninguna.

"Le enseña por medio del juego, le enseña en el momento de co enseña la botánica en las flores del campo y en las hierbas. Astronom

los gustos. Higiene en los alimentos, etc.; siempre bajo la forma sensible, intuitiva. Al mismo tiempo endurece su cuerpo, le obliga a saltar, a trepar, a nadar, a esgrimir la honda y la flecha, esgrima, equitación, gimnasia completa. Le enseñaba la moral huyendo del fanatismo y de la despreocupación, afición a la lectura y al dibujo, y hasta los juegos de naipes y fichas le sirven para enseñarle geometría y aritmética." Así es la novela del satírico escritor; su pensamiento moral queda condensado en este principio: "Ciencia sin conciencia no es más que ruina del alma."

Gracias a esta novela, Rabelais pudo y logró combatir con sagacidad, gracia e ironía (lo que hizo más influyente su crítica), los defectos de la enseñanza de su tiempo, e hizo ver la necesidad de vincular la didáctica a la observación de los hechos y al estudio de la naturaleza.

Pero un exceso sucumbe, sin embargo, Rabelais. Llevado por su ideal integral de saber, preconiza lo que J. Palmero llama el *gigantismo de la cultura.*

- *Montaigne y la educación del juicio.*—En Miguel de Montaigne (1533-1592), la crítica de la educación tradicional, memorista y libresca, toma enérgicos perfiles, al propio tiempo que el humanismo, depurándose, se supera a sí mismo y prepara el camino de la pedagogía realista y naturalista del siglo XVII.

En su excepcional obra *Essais* (1580), que representa un nuevo género literario, comenta libre y ocasionalmente con un dejo de escepticismo *(que sais-je?)* los más diversos problemas de la vida humana; tres de estos ensayos consagra a la educación: *La Pedantería, Instrucción de los Niños y Los Afectos de los Padres para con sus Hijos.*

Para Montaigne, la educación de su tiempo adolecía de graves vicios: era libresca, llena de *pedantismo, alejada de la vida* y propensa a sancionar a los niños con *castigos corporales.* Dice: "Los eruditos exclaman con frecuencia: Cicerón hablaba así, éstas fueron las palabras de Platón, éstas son las mismas palabras de Aristóteles. ¿Un papagayo podría decir lo mismo? Pero ¿qué decimos que sea nuestro? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué juicio tenemos? Tal instrucción es como una moneda falsa, que no tiene otro valor que el de una ficha para cortar o sostener los naipes. Porque el conocimiento que viene de los libros merece el mayor desprecio, si no tiene nada que ver con la vida real del individuo. El que abusa de enriquecerse con la acumulación de tantos conocimientos, no será nunca ni listo ni brillante. Una comprensión vulgar puede existir al lado de todos los razonamientos y juicios que el mundo ha coleccionado y almacenado sin aprovecharse de ello; y añade: "Yo no quisiera tener a nuestro discípulo aprisionado y esclavo de su trabajo, habiendo adquirido la triste y melancólica disposición del agriado y malcriado pedante. Yo no quiero ver su espíritu, cobarde y abatido, atormentándole catorce o quince horas, como algunos lo hacen, haciendo de él una acémila; ni tampoco

considero conveniente alentarle en un gusto desmesurado hacia los libros, si se comprende que es demasiado aficionado a la lectura."

Por lo que atañe a los castigos corporales, indica que no hay nada mayor que perjudique a la naturaleza bien nacida, que la violencia y la fuerza. "Los azotes, dice, incrementan la cobardía y la terquedad maliciosa."

El ideal educativo de Montaigne es el *hombre de mundo.* El objeto de la educación es formar el hombre completo, en cuerpo y alma; el hombre que conoce el difícil arte de vivir la vida. Para ello hay que *educar el juicio* del alumno, más que *llenar su cabeza de palabras;* lo que se logra con un preceptor que "en lugar de ir diciendo todo al alumno comience por mostrarle las cosas, por hacércelas agradables para que aprenda a discernir y a elegir por sí mismo. Algunas veces el maestro deberá abrirle el camino, otras procurará que el niño haga por abrirlo. Yo no quiero que el maestro sea el único que hable; quiero que escuche también a su discípulo. Conviene que el niño vaya en ocasiones adelante para juzgar de su paso y para conocer hasta qué punto debe acortar el suyo el maestro, si ha de acomodarse a la fuerza de su discípulo. Si falta esta proporción, la obra del maestro cae por su base. No se debe limitar a pedirle cuenta únicamente de las palabras de la lección, sino del sentido, y de la substancia, juzgando del provecho que ha sacado, no por el testimonio de la memoria, sino por el testimonio de la vida. Procure también que lo que aprenda su discípulo lo aplique a cien usos si es posible, para ver si lo aplica bien y si lo ha comprendido. Es un indicio cierto de que el estómago no ha desempeñado bien las funciones cuando devuelve los alimentos en el mismo estado en que los recibe. Las abejas vuelan de flor en flor robándoles parte de los delicados jugos que contienen, que no son la miel misma; ésta la forman después las abejas y es enteramente suya. Los discípulos deben de la misma manera recoger ideas y conocimientos de los demás, no para reproducirlos como los reciben, sino para transformarlos y fundirlos en obra propia. Guarde en buena hora lo que recibió prestado, pero revele a la vez lo que él ha hecho por su parte".

Con respecto al *programa de estudios,* se aparta del concepto enciclopédico de Rabelais, pero recomienda el conocimiento de la naturaleza, de la lengua materna (pone en segundo plano las lenguas muertas), de la historia que "es un espejo donde hay que mirar para conocernos bien" y que, por tanto, debe desarrollar el juicio crítico más que la memoria, por ejemplo, importa menos la fecha de la caída de Cartago, que las costumbres de Aníbal y de Escipión; menos el lugar donde murió Marcelo, que la razón por la que fue indigno de su deber. La filosofía, en fin, no debe caer en vanas especulaciones. "Maravilla que en nuestro siglo, las cosas estén a la altura en que se encuentran; que la filosofía sea, hasta para las gentes de entendimiento, un nombre vano y fantástico que por opinión y por defecto carece de uso y de precio. Creo que la causa de esto son los ergotismos que se han apoderado del terreno..."

Dentro del cuadro de enseñanzas, Montaigne incluye la *educación física*. Los juegos y los ejercicios corporales deben ocupar un tiempo determinado en el horario de labores. "No basta comunicar energía al alma; es preciso también endurecer los músculos."

Respecto de los *métodos de la enseñanza*, Montaigne anuncia interesantes pensamientos. Desde luego, reprocha a los educadores considerar a sus discípulos a modo de sujetos pasivos a quienes, en el acto del aprendizaje, haya que transmitir los conocimientos como "ideas ya hechas". Advierte que tal manera de concebir al educando no sólo fue habitual en la Edad Media; aún ve en su época que la enseñanza se inspira, con harta frecuencia, en semejante concepción, con los resultados consiguientes.

El hombre de mundo debe ser educado de manera diversa. Ha de adquirir su saber por *experiencia propia*. "El trato de los hombres y la visita a países extraños, sirven esa causa por modo admirable." Allí se pueden tomar instituciones y costumbres ventajosas de otros pueblos, pues precisa "frotar y limitar nuestro cerebro contra el de los demás."

Pero va más adelante: recomienda de continuo el excitar la actividad espontánea de los niños y jóvenes (métodos activos), mediante la observación directa de la naturaleza y el juicio autónomo de la razón: "Hágase adquirir al niño curiosidad hacia todas las cosas, que vea cuanto haya de singular en torno suyo: un edificio, una fuente, un hombre, el lugar de un combate antiguo, un pasaje de César o de Carlomagno". Asimismo percibe la importancia de una educación orientada en las cosas (realismo): "Que nuestro discípulo esté bien provisto de cosas; ya vendrán después las palabras de sobra". Pero este realismo es de carácter social: "Para aprender a juzgar y a hablar, todo lo que se ofrece a nuestra vida puede servirnos de libro: la malicia de un paje, la tontería de un lacayo, la conversación de sobremesa, son otros tantos asuntos nuevos."

Las ideas de Montaigne acerca de la educación, tuvieron benéficas repercusiones. Una vez que su discípulo Charron (1541-1600), en su libro *De la Sabiduría*, las hubo sistematizado, pasaron a los solitarios de Port-Royal, a Locke, a Rousseau. Hay más, la crítica sutil que hace del retoricismo y memorismo y su defensa de un tipo de educación encaminada a formar el juicio práctico de los jóvenes para las cosas de la vida *(realismo social)*, lo aproximan a las tareas educativas de nuestro tiempo.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Comentario pedagógico de "Gargantúa y Pantagruel"*.
b) *Las ideas pedagógicas de Montaigne*.
c) *Monografía sobre* Charron.

VI

LA PEDAGOGÍA DE LA REFORMA

1. La Reforma en sus relaciones con la educación. 2. Lutero y la idea de la educación elemental obligatoria. 3. Melanchton y el origen de la segunda enseñanza humanista. 4. Los continuadores: Bugenhagen, Trotzendorf, Sturm, Neander, Ichelsamer. 5. Juan Calvino (1509-1564) y la pedagogía de la Reforma en Europa Occidental. 6. La obligatoriedad escolar en otros países protestantes.

F. BEZOL, *Historia de la Reforma Alemana*. Berlín, 1890.—R. P. MAGEVNEY, *La Reforma Religiosa y la Educación*, Nueva York, 1901.—DENIFLE, *Lutero y Luterismo*, cuatro vols.. vers. francesa. París, 1916.—G. ELLINGER, *Felipe Melanchton*, Leipzig, 1912. THUDICHUM MAURICE. *Calvino como Pedagogo*. München, 1903.

1. *La Reforma en sus relaciones con la educación.*—El movimiento de Reforma no se produjo de súbito. No sólo tuvo grandes precursores en los siglos XIV y XV. El humanismo había venido labrando y fortaleciendo la libertad individual, con su visión histórica de la Antigüedad y su espíritu crítico. Lutero mismo tuvo en alto grado la conciencia histórica del nuevo movimiento: "Mi obra, dijo una vez, se reduce a empollar el huevo puesto por Erasmo." Los reformadores, empero, no osaron saltar las barreras de los dogmas incompatibles con la razón. Tanto como la Iglesia Católica, admiten la idea de la *revelación*, esto es, la manifestación sobrenatural de la verdad divina y su tradición a través de los siglos. La divergencia entre católicos y protestantes está en que para los primeros la revelación es la verdad eterna entregada a una institución, la Iglesia, cuyo *origen* y *autoridad*, encarnados en el Papa, son divinos e infalibles; al paso que para los segundos, los dogmas revelados llevan en sí el derecho de libertad de examen: el creyente puede y debe interpretar los Evangelios conforme a su propia conciencia, sin el concurso de la autoridad eclesiástica. "Pero al hacer al hombre la Reforma, dice M. Breal, responsable

de su propia fe y al colocar en la Sagrada Escritura la fuente de toda creencia, la Reforma *contraía la obligación* de dar a cada uno los medios de salvarse por la lectura y la comprensión de la Biblia..." "La necesidad de explicar y comentar el catecismo fue para los maestros una obligación de aprender a exponer las ideas y descomponerlas en sus elementos. El estudio de la lengua materna y del canto, se unió a la lectura de la Biblia (traducida al alemán por Lutero) y al servicio religioso."

Portada de la obra de Lutero "A la nobleza cristiana de la nación Alemana"

La Reforma, pues, pone la instrucción al servicio de la creencia revelada; el saber, al amparo de la fe. Tal actitud se llama *teísmo pedagógico,* como quiera que ve en las relaciones con Dios y su revelación (la Biblia) el propósito final del proceso educativo. Sin embargo, el pensamiento de aplicar la propia razón a la verdad divina contenida en los Evangelios, trajo por resultado el exigir a todos la *lectura* de la Biblia y el ejercicio de la razón personal, y esto presentó a las instituciones docentes el problema de una *educación general,* para todos, sin distinción de edad, clase social, raza y sexo.

2. *Lutero y la idea de la educación elemental obligatoria.*—En Martín Lutero (1483-1546), el gran titular de la Reforma religiosa, se inician y des-

envuelven todas estas ideas. Ya en su *Carta a la Nobleza Cristiana de Alemania* (1520) pide una reforma de la enseñanza, incluyendo a las universidades. "Aunque no existiera alma, ni infierno, ni cielo, sería preciso tener escuelas para satisfacer nuestras necesidades como habitantes de este mundo, según lo acredita la historia de los griegos y de los romanos. Yo me avergüenzo cuando oigo decir a nuestros cristianos: 'La instrucción es buena para los eclesiásticos, pero innecesaria para los demás'. ¿Cómo ha de ser indiferente que el príncipe, el señor, el consejero, el funcionario, sean ignorantes u hombres instruidos, capaces de llenar cristianamente los deberes de su cargo? Demasiado comprendéis que hacen falta escuelas en todas partes para nuestros hijos, a fin de que los hombres lleguen a ser capaces de ejercer su vocación y las mujeres dirigir su casa y educar cristianamente a sus hijos."

En otro de sus escritos pedagógicos, que conmovió profundamente a su pueblo, *A los Consejeros de todos los Estados alemanes, que deben fundar y sostener Escuelas cristianas*, se pide de un modo enérgico al poder público que se encargue solícitamente de la educación. Es preciso educar a la juventud, porque así se logra la felicidad de nuestro pueblo. "Los gobernantes invierten con frecuencia crecidas sumas de dinero en la construcción de caminos y otras muchas obras de utilidad pública; ¿y por qué no han de emplearse también en la educación de la juventud y en la formación de buenos maestros de escuela? Dios nos ha colmado de beneficios y nos ha suministrado tantos elementos de cultura que en tres años se puede aprender hoy más que antiguamente en veinte y en treinta, así como a la edad de dieciocho años un joven puede saber más que sabían en otro tiempo todas las universidades y conventos. Pero no basta poseer tantos medios; es preciso no dejarlos perder, generalizarlos y multiplicarlos. De continuo vemos nacer y crecer niños de cuyo perfeccionamiento nadie se ocupa."

En fin, en esta línea de pensamientos se eleva en su *Sermón acerca de la necesidad de enviar a los niños a la escuela* (1530) a la idea moderna de la *obligatoriedad de la enseñanza*. Es tan apremiante la formación de las nuevas generaciones que el poder público (de preferencia municipal) debe estar "legalmente autorizado para obligar a sus súbditos a que envíen a sus hijos a los planteles educativos, en la propia medida en que cada súbdito tiene el deber de prestar servicio militar, para la defensa y prosperidad del Estado."

Con respecto al fin y procedimientos de la instrucción, se aparta también Lutero de las ideas dominantes de su tiempo. Pone los valores religiosos en el centro de su sistema, pero en un estudio social y de libertad. Censura la educación monacal, antimundana y rígida. "Se puede decir que un joven, cercado y separado de la sociedad es como un árbol naciente, cuya tendencia es crecer y dar frutos, plantado en un tiesto estrecho. Porque los monjes aprisionan a la juventud que han tenido a su cargo, como los hombres ponen en oscuras jaulas a los pájaros, para que no puedan ni ver ni conversar con nadie. Pero es peligroso

para la juventud estar sola y apartada de la sociedad. Por tanto, debemos permitir a los jóvenes ver, oír y saber lo que pasa por el mundo, aunque se les enseñe cierta disciplina y el respeto personal. La rigidez conventual nunca ha producido ningún buen fruto. Es una cosa excelente para un joven frecuentar la sociedad de los demás, pero debe estar entrenado honradamente para adquirir los principios de integridad y de virtud y para huir de la contaminación del vicio. Esta monjil tiranía es, por tanto, una absoluta injuria a la juventud, porque necesita tanto el placer y el recreo como comer y beber; su salud también será más firme y más vigorosa valiéndose de esos medios."

En su obra posterior *(Instrucciones a los Inspectores)* formula a grandes rasgos la organización de los estudios: pide una escuela de tres grados (la clase de los niños que aprenden a leer, la de los que saben leer, y la de los aventajados); recomienda la enseñanza del cálculo y, sobre todo, de la historia. Con sus dos catecismos, escritos en lengua materna, aseguró la preeminencia de la formación religiosa.

Resumiendo: Lutero hace responsables a los padres de la educación de sus hijos; pide al poder público la organización y obligatoriedad de la enseñanza que debe tener como centro la formación religiosa de la juventud, pero ensancha el cuadro de los estudios y recomienda nuevos procedimientos; en fin, da gran importancia a la formación de buenos maestros.

3. *Melanchton y el origen de la segunda enseñanza humanista.*—Lutero echó los cimientos de la escuela elemental popular; Felipe Melanchton (1479-1560), crea definitivamente los *colegios secundarios de tipo humanista en Alemania.* Para ello hubo de realizarse en él la íntima unión de los ideales religiosos de la Reforma con la concepción clásica de los humanistas.

Llamado a Wittenberg con el cargo de profesor de lengua griega, emprendió en su discurso inaugural *De corrigendis adolescentiae studiis* una ruda campaña contra los procedimientos de enseñanza de su tiempo. En su lugar propone y practica en sus tratados de Física, Lógica, Gramática, Retórica, Moral e Historia el ideal educativo de la *elocuencia romana.* "Pero ésta comprende no sólo la expresión oral, sino también el conocimiento real, que unido a aquélla conduce a la virtud; así une en su fin exigencias intelectuales, estéticas y morales. El discurso aclara las cosas; el saber de éstas sugiere el discurso. El conocimiento de las cosas sin una exposición artística es bárbaro y horroroso."

"Más cerca que la sombra al cuerpo sigue la prudencia a la elocuencia." Desde estos puntos de vista se realiza también la selección de los autores en la enseñanza del lenguaje.

Pero el fin último de la elocuencia es religioso; aquél ha de servir al Evangelio. Lo mismo que Lutero, afirma también Melanchton que simultáneamente con la luz de los idiomas brilla la luz de la doctrina evangélica. "Los idiomas son el fundamento imprescindible para la pureza de esta doctrina."

Con Melanchton toma la enseñanza secundaria su marca distintiva: la for-

mación humana general (el clásico gimnasio alemán); pero su obra de organizador se dejó sentir en las propias universidades. La redacción, encomendada a él, de los *Reglamentos Escolares,* que suministran el primer plan de enseñanza de gran estilo, dentro del espíritu humanista protestante, justifican su fama que lo llevó a recibir, como en otro tiempo Rabán Mauro, el honroso título de Preceptor de Germania.

En materia de métodos, se inclina por la concentración alrededor de una asignatura. "Se cometen ahora, escribe Melanchton, muchos abusos en las escuelas. A fin de que los jóvenes puedan aprender bien, hemos preparado este método: Primero, los maestros tratarán de que los niños aprendan sólo el latín, no el alemán o griego, o hebreo, como algunos lo han hecho hasta ahora, recargando a los niños con una multitud de estudios que no solamente son infructíferos, sino dañinos. Está claro que tales maestros no toman en consideración el bien de los niños, sino que los hacen aprender esta cantidad de estudios para obtener su propia reputación. Segundo, el maestro no deberá cargar al niño con demasiados libros y deberá por todos los medios evitar la multiplicidad de sus enseñanzas. Tercero, es necesario que los niños estén divididos en varias clases."

Doble fue la acción de Melanchton: por sus ideas pedagógicas, llegó a adquirir la segunda enseñanza en la Europa protestante su clásica estructura; por sus libros escolares, hizo factible la realización de los objetivos de un humanismo cristiano.

4. *Los continuadores: Bugenhagen, Trotzendorf, Sturm, Neander, Iehelsamer.*—A la muerte de Melanchton, Alemania entera se halla bajo su influencia educativa. J. Bugenhagen (1485-1588) llevó sus ideas, en nuevos reglamentos escolares, a Braunchweig, Hamburgo y Brena, acentuado cada vez más el carácter popular de la enseñanza.

Trotzendorf (1490-1556) dirigió con tal acierto el Gimnasio de Goldberg, en Silesia, que de él solía decir Melanchton "que había nacido para dirigir colegios, como Escipión el Africano para mandar ejércitos". A Valentín Friedland, que éste era el verdadero nombre de Trotzendorf, se debe el haber llevado al campo de la pedagogía el principio protestante de la libre crítica. Su gimnasio humanista se hallaba organizado a base del *autogobierno* y de la *emulación* de los alumnos.

Juan Sturm (1507-1589) fue más lejos. Formuló y realizó en Estrasburgo un plan de enseñanza, que comprendía tres instituciones diferentes: la familia, el gimnasio y la academia. Hasta la edad de siete años "se le deslía la lengua" al niño en el seno del *hogar.* De los siete a los dieciséis, concurre al *gimnasio* para adquirir una cultura general humanística. Al fin, tendrían lugar estudios universitarios (durante cinco años) en la *academia,* dividida en tres facultades (teología, derecho y medicina), además de cursos filosóficos.

Se ha dicho que Sturm fue el pedagogo de su siglo. Para él la educación debía proponerse tres objetivos: la *piedad*, el *saber* y la *elocuencia*.

Autores importantes de libros de texto fueron en esta época M. Neander y V. Ichelsamer. Este último propuso, además, la sustitución del procedimiento del deletreo en la enseñanza de la lectura por el método fonético.

5. *Juan Calvino* (1509-1564) *y la pedagogía de la Reforma en Europa Occidental.*—Lo propio que en Alemania, también en Suiza, Francia, Holanda y Escocia los reformadores fueron pedagogos o, por lo menos, grandes educadores.

Calvino da al protestantismo francés su doctrina y organización. Más rigorista que Lutero, sus ideas se extendieron pronto y mucho. Las acogieron los valones en Holanda y Bélgica, los puritanos en Inglaterra, los presbiterianos en Escocia y, tiempo después, las colonias inglesas en Norteamérica.

Escuela en la segunda mitad del siglo XVI.

La doctrina de Calvino está expuesta principalmente en su libro *Institución Cristiana*. Su punto de partida es el mismo que el de Lutero. Calvino sólo admite en materia de religión una autoridad: la Biblia. Como Lutero, asimismo asegura que únicamente la fe puede salvar al hombre, no las obras. Pero, partiendo de la idea de la omnipotencia y omnisapiencia divinas, Calvino afirma que la fe es un "don especial" que Dios otorga a los elegidos desde toda eternidad. Esta es la doctrina de la *predestinación*. Dos sacramentos acepta la liturgia

calvinista: el *bautismo* y la *comunión*. Este último sacramento es una simple conmemoración de la última cena de Jesús acompañado de sus discípulos. El culto se reduce a la oración y al canto. El templo calvinista no tiene altar, ni imágenes.

En la República de Ginebra tuvo Calvino su decisiva actuación. En Suiza se había iniciado un movimiento de reforma religiosa encabezado por Ulrich Zwinglio y Guillermo Farel. Cuando este último, en Ginebra, pidió a Calvino su concurso para propagar las ideas protestantes, se aseguró el triunfo.

Calvino adquirió pronto un decisivo poder político y religioso. Hacia 1554 Ginebra se había convertido en la "Roma del protestantismo". Ya en 1553, condenó a la hoguera al médico español Miguel Servet, ejemplo vivo de su intolerancia.

Su obra educativa fue importante. Creó numerosas escuelas primarias y promovió una reforma moral de los ciudadanos. En 1539 fundó un colegio universitario, llamado *Academia*, acaso su mejor creación. De ella egresaban los heraldos de la nueva religión, impulsados por una fe ardorosa. Pero al lado de este objetivo religioso, la *Academia* fue un centro de orientación pedagógica.

En este espíritu de progreso se alineó el reformador calvinista en Escocia, Juan Knox, entre otros.

6. *La obligatoriedad escolar en otros países protestantes.*—La idea de la educación elemental obligatoria tuvo magníficos resultados en todos los países protestantes. Corrió el destino, en su inicial etapa, de la reforma religiosa. Después rebasó este movimiento, influyendo otras e importantes corrientes. Como ya se dijo, Zwinglio, Calvino y Juan Knox, respectivamente en Basilea, Ginebra y Escocia, tomaron la causa de la educación popular. Más tarde, Inglaterra, Holanda y Norteamérica aceptaron y realizaron paulatinamente el principio de la obligatoriedad de la enseñanza.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Breve monografía acerca de la escuela popular en Lutero.*
b) *Estructura del gimnasio humanista en Melanchton.*
c) *Calvino como pedagogo. Su obra y su influencia en Europa occidental.*

VII

LA PEDAGOGÍA DE LA CONTRARREFORMA

1. La restauración católica. 2. San Ignacio de Loyola y la Compañía de Jesús. 3. El "Ratio atque Institutio Studiorum". 4. El Concilio de Trento y su programa educativo. 5. Otras congregaciones de enseñanza. 6. José de Calasanz pedagogo.

J. MARX, *Compendio de Historia de la Iglesia,* vers. esp. Barcelona, 1924.—P. KER, *Nuestras Doctrinas Clásicas Tradicionales,* París, 1921.—P. R. MAGEVNEY, *Los Jesuitas como Educadores,* Nueva York, 1920.—T. HUGHES, *Loyola y el Sistema Educativo de los Jesuitas,* Londres, 1892.

1. *La restauración católica.*—La Reforma religiosa exhibió, con duras pruebas para el catolicismo, el poder de la educación en la conquista de los espíritus; en poco tiempo había ganado para su causa vastos territorios. Los cristianos adictos al Papa y partidarios de la tradición eclesiástica comprendieron que la quebrantada fuerza de la Iglesia podía restablecerse exterminando los abusos, signo y motivo de la tormenta, y emprendieron una reconquista de la fe por medio de la educación: y sólo a este precio pudo restaurarse el poder espiritual del clero y del Papa. Para cortar los abusos se pensó en un concilio; para lo segundo, se crearon congregaciones de enseñanza, de las cuales la Orden de los Jesuitas desarrolló tal actividad y alcanzó tal éxito, que al principio obligó a los protestantes a detenerse y más tarde a retroceder: se entabló entre aquéllos y éstos una lucha por la fe, en los frentes atrincherados de la educación.

2. *San Ignacio de Loyola y la Compañía de Jesús.*—Al español *Ignacio de Loyola* (1491-1556) se debe la fundación de la *Compañía de Jesús* (1534). En bula papal de 1540 se aprueba y confirma la Orden.

El objeto de la Sociedad de Jesús es predicar, confesar y consagrarse a la educación de la juventud católica, según los principios de la fe y las reglas

de la Orden, así como dirigir colegios y seminarios; todo ello con la pasión de una guerra. "Es preciso, dice San Ignacio, que nos imaginemos al mundo dividido como en dos ejércitos que batallan: el de Dios y el de Satán. Los protestantes están en el último; la Sociedad de Jesús combate con el ejército de Dios *ad majorem Dei Gloriam* (A. M. D. G. para mayor gloria de Dios).

San Ignacio fue oficial antes de ser sacerdote, y dio a su Orden un sello militar. La suya es una Orden que combate con armas espirituales para convertir herejes y sostener cristianos vacilantes. Como en la milicia, son virtudes esenciales la disciplina y la obediencia. Puestos los jesuitas al servicio del Papa, deben hacer "cuanto éste les ordene trasladándose a cualquier país, de turcos, paganos, herejes, sin réplica, condición ni salario, inexorablemente". Para fortalecer la obediencia de estos soldados de Cristo se exigen los *ejercicios espirituales*. "Durante varias semanas debe el novicio meditar por espacio de cinco horas al día, completamente solo en su celda, sin ver a nadie, sin hablar con los demás religiosos, sin leer ni escribir nada que no tenga relación con lo que ha sido tema de sus pensamientos".

Confirmación de la compañía de Jesús por el Papa Paulo III.

El *general* de la Sociedad, con residencia en Roma, es el jefe supremo. Bajo sus órdenes inmediatas se hallan los *provinciales*, esto es, los directores de la Compañía en cada una de las *provincias* en que se divide por el mundo la acción religiosa de ésta. En cada provincia existen casas de la Orden llamadas *colegios*, al frente de los cuales se encuentra un *padre rector* nombrado directamente por el *general* y asesorado por un *prefecto* de estudios, que dirige la enseñanza y que es el designado por el *provincial*, del propio modo que los demás profesores.

La obra educativa de la Orden se propone la formación religiosa, mediante una enseñanza eficaz que responda a las necesidades del tiempo. Por ello, el jesuita se prepara para su misión por largo tiempo y con sólidos estudios. Un capítulo especial de la Constitución de la Sociedad de Jesús se ocupa pormenorizadamente de los designios y planes educativos de la Compañía. Partiendo de él, bajo la dirección del general de la Orden P. Claudio Acquaviva (1542-1615) se redactó, con el concurso de sus sabios más destacados, el reglamento de los estudios, el *Ratio atque Institutio Studiorum*, que recibió forma definitiva y fuerza obligatoria el año de 1599, después de quince años de minuciosa elaboración.

3. *El Ratio atque Institutio Studiorum.*—El *Ratio Studiorum* (como se le llama brevemente), contiene el plan, programas y métodos de enseñanza, así como el espíritu que ha de orientar la práctica de los maestros. La obra constituye el primer sistema organizado de educación católica, y es, sin duda, un trabajo pedagógico de mérito indiscutible. La aplicación de los principios contenidos en él no es rígida; debe hacerse tomando en cuenta las circunstancias de lugar y tiempo. En 1832, por ejemplo, hubo de sufrir modificaciones conducentes a dar mayor importancia a las lenguas modernas, a las matemáticas y a las ciencias naturales.

La organización de los estudios, parecida a la de la Universidad de París hacia esa época, comprende tres ciclos: la formación lingüística, la filosofía y la teología. La primera constituye los *studia inferiora;* las dos últimas integran los *studia superiora.*

La formación lingüística (letras humanas) corresponde al curso humanístico de los gimnasios alemanes. Se divide a su vez en tres partes (Gramática, Humanidades y Retórica) distribuidas en cinco grados anuales:

I. Primera clase de gramática latina (*infima classis gramaticae*).
II. Gramática media latina y elemental griega (*media classis gramaticae*).
III. Gramática superior y media griega (*supra classis gramaticae*)
IV. Humanidades: lectura y comentarios de obras clásicas. El estudio de los autores greco-romanos, dice el *Ratio*, "no puede tener para nosotros más que un objeto secundario, cual es el de formar el estilo, dando siempre preferencia al de Cicerón".
V. Retórica, que se propone la formación del perfecto orador.

Los cursos de filosofía (primer grado de los *studia superiora*) se dividen en tres años. Se basan principalmente en las doctrinas de Aristóteles y Santo Tomás. Comprenden también las matemáticas y las ciencias naturales.

La enseñanza de la teología, destinada a los miembros de la Orden y a los discípulos de sus seminarios, se lleva a cabo en cuatro años, y documenta en la Vulgata y las decisiones del Concilio de Trento. Generalmente se articula a las universidades católicas.

Mucho más original es el *método de enseñanza* de la pedagogía jesuita Comprende cinco momentos:

a) *La prelección,* en la que se explica el texto desde el punto de vista etimológico, gramatical, literario e histórico.

b) *La concertación,* que consiste en despertar un debate o certamen entre los alumnos, para llamar la atención de éstos sobre los puntos esenciales de la enseñanza. De esta suerte se excita la *emulación,* tan "poderosa palanca de la actividad". Cada alumno tiene su rival (*aemulus*), con el que discute los temas de la enseñanza, y del cual debe delatar las fallas del aprendizaje y de su conducta. "Todo respira lucha y ardor bélico". En el grado superior el certamen consiste en la controversia académica.

c) *Memorización,* cuyo objeto es desenvolver la memoria del joven, reteniendo los puntos salientes de la lección, pero sin perder de vista las cosas a que aluden las palabras.

d) *Expresión,* que en los grados inferiores se reduce a traducir ejercicios de una lengua a otra, y en los superiores en componer trozos literarios.

e) *Imitación,* o sea la práctica encaminada a adquirir el estilo literario de autores clásicos, sin descuidar la propia actividad, en composiciones y certámenes.

La *formación moral* y *religiosa* se sirve del buen ejemplo, la vigilancia, las exhortaciones en público y privado y la práctica constante de nobles acciones.

Partiendo de la idea de que los métodos valen lo que los maestros que los aplican, el *Ratio* prescribe fundar *seminarios pedagógicos* (escuelas normales) en cada una de las provincias.

A manera de *crítica,* se ha repetido que el *Ratio* descuida la educación elemental (lo que rebaten con acierto los jesuitas, diciendo que su acción se limita a la cultura media y superior, pues *todo se hace entre todos*), y la lengua materna; que suprime *la originalidad e independencia de espíritu,* que habitúa a la juventud a la *delación* y que *hace demasiado latín* con menoscabo de las ciencias naturales.

Pero con estas y otras deficiencias su sistema de enseñanza, mediante la preparación profesional del magisterio, la continuidad y unidad de dirección y la gratuidad del aprendizaje, en un siglo de existencia, se había difundido por el mundo entero. Maestros eminentes como Pedro Canisio, Jerónimo Nadal, Roberto Belarmino, Jacobo Pontano, Francisco Sechini, José Juvencio, X. Kropf, Francisco Wagner y otros, han ilustrado la pedagogía jesuita.

4. *El Concilio de Trento y su programa educativo.*—Como ya se dijo, la restauración católica se debió en gran medida al Concilio de Trento (1545-1563), el que, asimismo, puso particular empeño en la educación de la niñez y de la juventud. De las 25 sesiones plenarias, celebradas en tres períodos, la quinta dispuso que los sacerdotes se ocuparan acuciosamente de la enseñanza elemen-

tal y superior. Se ordenó crear escuelas en las provincias que carecían de ellas, las que serían dirigidas por maestros piadosos e instruidos. Cada iglesia habrá de tener un maestro para enseñar el catecismo y los rudimentos de las ciencias, sin faltar la gramática. Las congregaciones de enseñanza consagradas a la segunda enseñanza redoblarán sus esfuerzos; los obispos verán de fundar seminarios para la formación de clérigos y las universidades católicas tomarán toda suerte de precauciones para combatir las doctrinas heréticas. Los decretos tridentinos en materia de educación no eran utópicos; tomaban en cuenta las circunstancias reales y posibles. "Mas las iglesias, dice el Concilio, cuyas rentas son escasas, o donde sea tan corto el número de sacerdotes, que no pueda sostenerse cómodamente en ellas la lección de Teología, tendrán a lo menos un maestro, que designará el obispo, para enseñar gratuitamente la Gramática a los clérigos y a los demás estudiantes pobres... y por este trabajo se han de asignar al maestro los frutos de algún beneficio simple, los cuales percibirá sólo mientras esté enseñando... o se le señalará alguna retribución proporcionada de los fondos del cabildo o del obispo".

5. *Otras congregaciones de enseñanza.*—Otro de los acuerdos más importantes del Concilio, fue el de que se autorizara la creación de congregaciones católicas de enseñanza. Como lo indica su nombre, estas congregaciones fueron órdenes consagradas a la educación, la que impartieron gratuitamente.

Las *Escuelas Pías* (de donde el nombre de *escolapios*), fundadas en Roma por el aragonés San José de Calasanz (1556-1648), fueron los primeros planteles al servicio de la educación gratuita primaria católica. [1] La Congregación se dirige a la instrucción de los niños tanto en la piedad cristiana, como en las letras humanas. "Será obligación de nuestro instituto, dice, enseñar a los niños con la posible facilidad, desde los primeros elementos, el modo de leer bien, la aritmética, la gramática y principalmente la piedad y doctrina cristiana". Pero hay que tener presente el carácter utilitario de la enseñanza: "Se debe proveer de maestros hábiles a los niños pobres, para que los pongan pronto en disposición de ganarse más fácilmente lo necesario para vivir". Las Escuelas Pías atienden a la niñez desvalida. Los padres escolapios, además de los votos ordinarios de pobreza, castidad y obediencia, hacen el de consagrarse a la enseñanza gratuita de los niños.

La educación de las niñas orientada en el espíritu de la Contrarreforma, encontró su mejor manera de realización en las congregaciones de religiosas, de las cuales la más importante fue la de las *Ursulinas* (1544). La beata Angela de Mérici fundó esa Orden, así llamada en honor de Santa Úrsula. Aunque en su origen la Congregación tuvo por designio la santificación de mujeres venidas a la vida religiosa, con el tiempo se impuso la obligación de educar

[1] El título canónico de estos religiosos es el de *Congregación Paulina de los clérigos pobres de la Madre de Dios. de las Escuelas Pías.*

niñas con tal solicitud y buenos resultados, que San Carlos Borromeo, un adalid infatigable de la instrucción y autor del célebre *Catecismo tridentino*, las llevó a Milán. La fundadora de la Orden ponía en la educación femenina cristiana grandes esperanzas. "Es necesario, decía, renovar el mundo corrompido, por medio de la juventud; las niñas reformarán a sus familias, las familias a las provincias y las provincias al mundo entero". Su optimismo, saturado de utopías, se alimentaba de la fe religiosa.

Carlos Borromeo (1538-1584) instituyó en 1570 la *Orden de los Oblatos*, esto es, de los religiosos que se ofrecían y preparaban para la educación. Promovió también escuelas para la nobleza y el clero, y encomendó a Silvo Antoniano la redacción del libro *Dell'educazione cristiana e politica dei figliuoli*, en donde se desenvuelven los principios del Concilio de Trento.

6. *José de Calasanz* (1556-1648) *pedagogo.*—De los fundadores de estas congregaciones de enseñanza, sobresale como pedagogo José de Calasanz. Calasanz no escribió libro alguno sobre pedagogía. Pero redactó alrededor de diez mil cartas como superior de su Orden. En ellas está contenida de manera explícita y ocasional la doctrina calasancia. Busca el *ideal de la educación* en la caridad, en la fe y en el trabajo. Sólo así, dice, puede lograrse la virtud y la felicidad humanas.

Maestro cristiano, postula la obligatoriedad y gratuidad de la educación elemental, pues su mayor tarea fue el redimir a los pobres haciéndolos útiles a sí mismos, a su familia y a la sociedad.

Calasanz acepta, en principio, el cuadro de estudios de la época. Incluso mantiene el *latín* como base de la *enseñanza intelectual*. Su didáctica subraya tres principios: a) cultivar la memoria al mismo ritmo que el juicio (inteligencia); b) hacer la enseñanza lo más práctica posible, y c) graduar y dosificar el aprendizaje con la mira de facilitarlo y evitar el cansancio de los alumnos.

La *educación moral* tiene fondo religioso y cuida de la urbanidad y modestia cristiana. *La educación física* ha de estar al servicio de la *educación higiénica.*

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Análisis del* Ratio atque Institutio Studiorum.
b) *La importancia pedagógica del Concilio de Trento.*
c) *Biografía de José de Calasanz.*

VIII

LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA

1. La tarea de la civilización en América. 2. El tipo de educador imperial. 3. Las misiones. 4. Las ordenanzas reales sobre educación. 5. Las instituciones. 6. Grandes educadores.

C. BAYLE, *España y la Educación Popular en América*. Editora Nacional, Madrid, 1941.- F. LARROYO, *Historia Comparada de la Educación en México*, 7ª ed., Editorial Porrúa, México, 1964.—E. HERRERA, *Historia de la Educación Española*, Madrid.

1. *La tarea de la civilización en América.*—La conquista del Nuevo Mundo exhibió en todos los dominios de la cultura las cualidades y deficiencias de los pueblos indígenas de América. España y Portugal se impusieron a los pueblos vencidos, inculcándoles, dentro de las circunstancias de lugar y tiempo, y por la persuasión o por la fuerza, su lengua y sus modos de vida.

Ha dicho Sánchez Albornoz, refiriéndose a España, que ésta vino a América "con espíritu de cruzada y de rapiña, con la cruz en lo alto y la bolsa vacía, con codicia de riquezas y de almas".

Para la obra de la conquista y de la colonización en América, España y Portugal estaban preparadas. La experiencia que habían adquirido en la Península Ibérica en su lucha secular contra el Islam era magnífica. Allí adquirieron buenas enseñanzas en la tarea de la reconquista militar, en la fundación o reorganización de las ciudades ganadas a los moros, en la forma y procedimientos para cristianizar y asegurar, de esta suerte, el predominio de la Iglesia católica, en suma: estaban preparadas para hacer "el trasplante de una raza, de una lengua, de una fe y de una civilización".

Pero como ocurre en todos los hechos de conquista y colonización, el nuevo modo de vida y los nuevos ideales del pueblo conquistador, encontraron porfiada y dura resistencia en el pueblo conquistado, dando lugar a inéditas instituciones de orden público y social. Esto hubo de ocurrir, tratándose de dos

culturas que ofrecían caracteres tan diferentes en todos los órdenes de la existencia.

El trasplante de la cultura ibérica en el continente americano es un hecho extraordinariamente importante. El descubrimiento y la conquista de América son, sin duda, una de las mayores glorias de España. Pero, con ser tan grande y tan heroica, fue mayor la empresa de su civilización, iniciada desde la llegada de Colón a las Antillas, en 1492.

2. *El tipo de educador imperial.*—Esta empresa civilizadora fue un problema delicadísimo de educación. "No hay pueblo del mundo que se incorpore, por un contacto de conquista, la civilización del pueblo conquistador. Ni con Grecia ni con Roma sucedió esto. La incorporación es fruto de una

Cuarto de trabajo de un sabio.

labor lenta, sistematizada. Así sucedió después de la conquista romana, en España, en las Galias, y, finalmente, en Inglaterra. Aquel fenómeno es lo que se conoce con el nombre de romanización, como la transformación del alma americana en el alma española podría denominarse españolización, que perdura aún después de la separación de las colonias". (Herrera.)

Ahora bien, obra tal, fue posible gracias al procedimiento seguido en la educación de los aborígenes, y a las órdenes religiosas que representaron el tipo de educador imperial de la época.

Los educadores fueron religiosos: franciscanos, dominicos, agustinos, mercedarios, y, más tarde, jesuitas. La evangelización de los aborígenes fue el primero y fundamental objetivo pedagógico de los misioneros. Pero, por modo

natural, se asoció desde un principio a la enseñanza del catecismo el aprendizaje de la lectura, el de la escritura y de los oficios manuales rudimentarios.

La enseñanza tuvo un obstáculo grande: la diferencia de lenguas entre los colonizadores y los aborígenes. Pero gracias a un intercambio idiomático, pensado y realizado por los primeros franciscanos, pudo eficazmente superarse. De esta guisa quedó asegurada la tarea de la castellanización de la mayor parte del continente americano.

El tipo del educador imperial era el maestro religioso pertrechado de una sólida cultura humanística: un educador culto al par que abnegado y piadoso, y fuertemente vinculado a la tradición peninsular. Los reyes disponían de estos educadores egresados de los monasterios, conventos y colegios erigidos por todos los lugares de la Península Ibérica.

La corona protegía a la Iglesia y ésta laboraba, por medio de sus religiosos, en la extraordinaria y ejemplar obra de la civilización de América.

3. *Las misiones.*—Las misiones constituyeron el inicial recurso, eficaz, apostólico, para la evangelización de los pueblos americanos. Las órdenes religiosas las llevaron a cabo, sentando así las bases de la conquista espiritual del Nuevo Mundo, durante la época Colonial.

La misión fue de carácter muy variado, pero comprendió con frecuencia dos etapas: la peregrinación a nuevas tierras, predicando el evangelio, y la fundación de centros evangelizadores en lugares estratégicos. De estos últimos irradiaban nuevas misiones.

El carácter de la misión se diferencia no sólo por la orden religiosa que la realiza, sino también por el pueblo y geografía de la región en donde ésta tiene efecto.

Puede decirse que a fines del siglo XVI, todas las ciudades indígenas importantes en América habían recibido los beneficios de las misiones. En Cuba y en las costas de la actual Venezuela se hicieron, con buen éxito, los primeros intentos. Después siguieron la Nueva España (México) y la Nueva Granada (desde Cartagena y Antioquía hasta la Guayana). La región del Río de la Plata y la del Orinoco reclamaron mayores esfuerzos, años más tarde.

4. *Las ordenanzas reales sobre la educación.*—Sorprende la atención que los reyes dispensaron a la educación de los aborígenes. Muy pronto los soberanos dictaron leyes encaminadas a proteger a éstos frente a la codicia de los conquistadores, y a fomentar en las nuevas tierras la obra de castellanización. Ejemplares en este respecto son las célebres Leyes de Burgos, de Fernando el Católico (1452-1516). En ellas se impone a los encomenderos la obligación de enseñar a leer y escribir y aprender el catecismo a uno de los muchachos de sus tierras, "el que más hábil de ellos pareciera", a fin de que estos jóvenes enseñen a su vez a sus compañeros, porque éstos "mejor tomarán lo que aquéllos dijeran, que no lo que les dijeran los otros vecinos y pobladores, y si tal

persona que tuviere indios no los hiciere mostrar como dicho es, mandamos que el visitador que en nuestro nombre tuviere cargo de ellos, los haga mostrar a su costa, y porque Yo y la Serenísima Reina, mi muy cara y muy amada hija, hemos sido informados que algunas personas se sirven de algunos muchachos indios, de pajes, ordenamos y mandamos que tal persona que se sirviere de indios por pajes, sea obligado de demostrar leer y escribir, y todas

Grupo de trabajadores.

las otras cosas que de uso están declaradas, y si no lo hicieren se le quiten y den a otro, porque el principal deseo mío y de la Serenísima Reina, mi muy cara y muy amada hija, es que en las dichas partes y en cada una de ellas se plante y arraigue nuestra Santa Fe Católica muy enteramente, porque las ánimas de los dichos indios se salven".

Como puede apreciarse, esta ordenanza, con perseguir el objeto final de

la formación religiosa de los niños indios, se preocupó asimismo por la castellanización e instrucción elemental de éstos, y, a decir verdad, tomando en cuenta el aspecto social de tan delicado asunto.

Por desgracia Carlos V (1500-1580) y Felipe II (1527-1598) no continuaron con ahinco esta obra iniciada por Fernando el Católico, Carlos V descarga a los encomenderos de la noble y benéfica obligación de enseñar a leer y escribir a los niños indígenas, y Felipe II, aunque se preocupó, justo es decirlo, por la educación de los niños mestizos, siguió el camino equivocado de su antecesor en lo concerniente a la educación de los aborígenes.

Algunos funcionarios de las provincias conquistadas secundaron esta provechosa y sabia legislación educativa. El obispo de Puerto Rico, por ejemplo, ordenó la fundación de instituciones educativas e impuso penas moderadas a los padres que no enviasen a sus hijos a la escuela; por su parte, el virrey don Alvaro Manríque, de México, en bando de 1586, exigió ya la necesaria capacidad de los maestros que impartieran la enseñanza elemental, so pena de ser multados y desterrados de la ciudad (todo esto, como puede compararse, en una época en que apenas comenzaba a plantearse el problema de la obligatoriedad escolar en Europa).

En materia de legislación escolar, significa un hecho ejemplar en América la *Ordenanza de los Maestros del Nobilísimo Arte de Leer, Escribir y Contar*, promulgada en la ciudad de México, en 1600, por el virrey don Gaspar de Zúñiga, conde de Monterrey. Esta Ordenanza, inspirada en parte en las cédulas españolas de Enrique II (1370) y de los Reyes Católicos, no sólo se limita a fijar condiciones y derechos de los maestros; también contiene preceptos relativos a los programas de la enseñanza y a los requisitos generales de organización, bien que rudimentarios.

5. *Las instituciones.*—La primera tarea civilizadora en América, como ya se dijo, se polarizó en torno a la evangelización de los indígenas.

Muy pronto, los franciscanos que constituyeron la vanguardia de esta cruzada pedagógica, percibieron la necesidad de imprimir a la educación un carácter práctico junto a los ideales apostólicos y de evangelización. Esta orientación de la enseñanza, hizo ver, seguidamente, la necesidad de iniciar la educación rural en América. Vasco de Quiroga en México y las Misiones de Paraguay y nordeste de Argentina, lograron rendimientos apreciables en dicha empresa.

La preferente atención dada a los indígenas en materia de enseñanza se dirigió ya en el siglo XVI, asimismo, a otros grupos étnicos, creándose, al efecto, instituciones educativas destinadas a los mestizos y a los criollos (hospicios, casas de cuna, etc.).

La enseñanza, iniciada con tanto acierto, exigió instituciones cada vez de más alto rango académico, originándose la enseñanza superior indígena. El remate de estos programas pedagógicos lo constituyó la fundación, en 1551, de la Real y Pontificia Universidad de México y de la Universidad de San

Marcos, en Lima. Ya en Santo Domingo, en 1538 se había autorizado a llamar Universidad de Santo Tomás de Aquino al Colegio de los Frailes Dominicos. A ejemplo de estos países, se fueron creando más tarde universidades en casi todas las ciudades importantes de América.

Pero la enseñanza superior en la Nueva España trajo consigo la necesidad de organizar debidamente la educación secundaria. A tal exigencia dio una adecuada solución, preferentemente, la Orden de los Jesuitas.

En esta obra educativa, amplia y profunda, la introducción de la imprenta en América tuvo una señalada y notoria influencia. Ya en 1539, se imprimía en México el primer libro. A Perú llegó la imprenta en 1584, y a Argentina en 1630.

Las bibliotecas, cada vez más nutridas, fueron asimismo un instrumento valiosísimo de trabajo, sobre todo en los institutos de cultura superior.

6. *Grandes educadores.*—Muchos y sobresalientes educadores realizaron la portentosa obra civilizadora de América.

En México:

Fray Pedro de Gante: fundador de la Escuela de San Francisco, en 1526, que era, al propio tiempo, de enseñanza elemental, de humanidades, de oficios manuales y academia de bellas artes. De ella ha dicho Torres Quintero "que jamás ha existido en México un colegio como el de San Francisco que respondiera a las necesidades de la época".

Fray Juan de Zumárraga: primer obispo de México; fundador del Colegio Imperial de Santa Cruz de Tlatelolco, establecido por él en 1536 y consagrado a la educación superior de los jóvenes indios, quienes, una vez egresados de esta institución, servían de maestros; introductor, con la ayuda eficaz y solícita del virrey Antonio de Mendoza, de la imprenta en México; y creador del primer asilo para niñas indígenas.

Fray Bernardino de Sahagún: fundador muy relevante de la filología de las lenguas americanas; eminente maestro y humanista; autor de la notable *Historia de las Cosas de Nueva España,* una verdadera suma indiana.

Fray Bartolomé de las Casas: protector y defensor de los indios ("La infidelidad en materia de religión, decía, no priva a los pueblos de sus derechos políticos"); autor de la obra *Historia de las Indias.*

Vasco de Quiroga: fundador de la primera casa de cuna para niños expósitos y de los llamados *hospitales,* especie de *escuelas-granjas,* organizadas sobre la base de un socialismo cristiano; obispo de Michoacán, en donde fundó asimismo el Colegio de San Nicolás.

Fray Alonso de la Veracruz: eminente filósofo y teólogo, de la Orden de los Agustinos; fundador del Colegio de San Pablo; a él se debe el establecimiento de la primera biblioteca en América.

En el Perú:

Fray Jerónimo de Loaysa: obispo de Lima, cuya diócesis comprendía casi toda Sudamérica y Filipinas; catequizador ejemplar; fundó colegios para los hijos de los caciques.

Santo Toribio de Mogrovejo: organizador del célebre Concilio de Lima; erigió muchas escuelas y hospitales.

Tomás de San Martín: eminente dominicano e incansable promotor de la enseñanza superior en América; precursor de la Universidad de San Marcos.

En Chile:

Pedro Hernández de Paterna: maestro de primeras letras y quien, por vez primera, adoctrinó a los indios de Quillota.

Fray Antonio de San Miguel: obispo de la Imperial, obtuvo de Felipe II, en 1567, la autorización para fundar un seminario que comprendería una escuela de gramática y cursos superiores.

Gabriel de Moya y Juan Blas: primeros maestros de gramática, ello es, de la disciplina que fue la base de la segunda enseñanza en la época colonial.

En la isla de Santo Domingo, el dominicano Pedro de Córdoba estableció escuelas para los aborígenes y abogó, con plausible y venturoso resultado ante Carlos V, para fundar allí la Real Universidad de la Española.

En Paraguay, el clérigo Juan Gabriel Lazcano fue "la vanguardia de la evangelización y la cultura" (C. Bayle); un poco más tarde, la obra de evangelización y cultura se inició con parecido éxito en las provincias del Río de la Plata.

En el Brasil:

Manuel de Nobrega, autor de un tratado sobre la libertad de los indios, primer provincial de la orden de los Jesuitas, secundado por José de Anchieta, fundó los colegios de San Salvador en Bahía, de "Piratininga" en Sau Paulo y el de Río de Janeiro. Estas y otras fundaciones fueron el resultado de la obra de los jesuitas, quienes desde que llegaron al Brasil en 1547, se dieron a la organización de los indios en misiones para instruirlos.

Antonio Vieira, honra y prez de la oratoria sagrada, no sólo en el Brasil, sino en la misma Europa.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *La obra pedagógica de Fray Pedro de Gante, en América.*
b) *Lectura y comentario de las Leyes de Burgos.*

QUINTA PARTE

LA ÉPOCA DEL REALISMO

En la época de la Contrarreforma aún se mueve la educación, con pocas excepciones, en los carriles del pasado. La enseñanza es abstracta, dogmática, artificial; carece de verdaderos conocimientos reales. No se estudian las *cosas*, sino las *palabras*. Sin contemplar el cielo estrellado se hace astronomía; sin observar el cuerpo humano, anatomía; sin experimentos, física y ciencia natural.

El siglo XVII sacude a Europa con un fuerte movimiento intelectual. Se supera definitivamente la ciencia de los antiguos; en la Tierra se descubren nuevos países; en el cielo, nuevas estrellas; en las ciencias, nuevas leyes. Por esto ya no puede mantenerse el viejo tipo de educación predominantemente filosógico y humanista. En donde la *vida* habla, no puede imponerse la autoridad de la *letra*.

Por su parte, la filosofía moderna (Bacon, Descartes), al emanciparse también de la tradición, aún influyente, busca un íntimo contacto con la ciencia, continuando así la obra ideológica del humanismo.

Se comprende, sin más, el nacimiento de una moderna tendencia educativa, cuya fórmula histórica recibe el nombre de *realismo pedagógico*. Así como la nueva ciencia natural se construye sobre la experiencia directa de la naturaleza, la nueva pedagogía se propone partir de las cosas mismas.

El *realismo* (del latín *res*, cosa), como *doctrina educativa, proclama y exige la mostración y conocimiento de las cosas, antes que el de las palabras, o, por lo menos, la mostración de las cosas al propio tiempo que el de las palabras*. Con tal exigencia, los creadores de la nueva pedagogía condenaron por infecunda la *enseñanza verbal* y *memorista* y prometieron un *método real* que se tradujo en la fundación de una nueva *didáctica*, esto es, de una moderna teoría del aprendizaje (Ratke, Comenio). Dicho método asigna a la *intuición* directa de las cosas un papel preponderante en la enseñanza y, en contra de la pedagogía del esfuerzo, se pronuncia en favor de la *simplificación* y *sencillez* de los estudios.

Con respecto al contenido de la enseñanza, la nueva *didáctica* otorga merecida significación y acentuado valor a la *lengua materna*, enriquece los planes de estudios incorporando a éstos la enseñanza de las *ciencias reales* como materias independientes y hace hincapié en la importancia de la *educación física*.

De esta suerte, la *pedagogía del realismo* respondió a las exigencias pro-

fesionales de la vida europea. En el siglo XVI, el príncipe había cuidado de la educación de sus súbditos en nombre de la Iglesia; ahora (en el siglo XVII) lo hacía por intereses personales; necesitaba para ejercer su acción política un cuerpo de funcionarios avezados en la administración y en la guerra. El auge del comercio y de la industria produjo el nacimiento de escuelas realistas e industriales. Incluso los letrados percibieron la necesidad de renovar la enseñanza en los institutos de cultura superior. En suma: gracias al movimiento realista surgió una enseñanza diversificada por cuanto a clase de profesión, tan característica de este siglo XVII.

Los nuevos ideales educativos de clase y profesión, cristalizaron en la fundación de variados tipos de escuelas. Las más características de éstas, son las creaciones pedagógicas de los Oratorianos, las de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, las de Port-Royal y las del pietismo, cuyas doctrinas y prácticas docentes son consideradas con justicia como las mejores realizaciones de la época en Europa.

En Norteamérica, por su parte, se produce un movimiento educativo, que, trasplantando, primero, instituciones europeas, particularmente de Inglaterra, muy pronto toma nuevos y fecundos derroteros.

La pedagogía del siglo XVII puede exponerse, por tanto, en las siguientes unidades:

1. La filosofía y ciencias modernas en sus relaciones con la educación.
2. Wolfang Ratke y los comienzos del realismo.
3. Juan Amos Comenio y la fundación de la didáctica realista.
4. La educación de clase y profesión:

   A. La educación nobiliaria (Locke, Fenelón).
   B. La educación de los letrados (Thomasius, Wolff, Rollin, Fr. Benito Jerónimo Feijoo).
   C. La educación de las clases populares (Kecker).

5. Los Oratorianos.
6. Los Hermanos de las Escuelas cristianas.
7. La obra educativa de Port-Royal.
8. La pedagogía del pietismo.
9. La educación de la Nueva Inglaterra y demás colonias norteamericanas.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Esencia del realismo pedagógico.*
b) *Concepto de educación de clase y profesión.*

I

EL SIGLO XVII

1. La lucha por la preponderancia política. 2. La guerra de los treinta años. La paz de Westfalia. 3. Luis XIV y la monarquía absoluta. 4. Las revoluciones inglesas (Cromwell) y la monarquía constitucional. 5. Las Provincias Unidas. Holanda y el periodismo. 6. La ciencia y la filosofía.

M. PETIT, *Historia General de los Pueblos*, vol. III, Librairie Larousse, París, 1926.—J. H. ROBINSON, *Tiempos Medievales y Modernos.* Una Introducción en la Historia de la Civilización Occidental desde la Disolución del Imperio Romano hasta el Presente, Ginn and Co. A. Boston, 1926.—W. GOETZ, *Historia Universal*, VI: La Época del Absolutismo. Espasa-Calpe, Madrid, 1934.

1. *La lucha por la preponderancia política.*—Los principios del siglo XVII se caracterizan por la circunstancia de que las luchas religiosas toman un cariz político cada vez más perceptible. Hecho notable en esta época es la desaparición sucesiva de tres monarcas que habían tenido un papel preponderante durante la segunda mitad del siglo XVI: el rey de España Felipe II (1598), la reina Isabel (1603) de Inglaterra y el rey de Francia Enrique IV (1610).

Se origina una lucha por la preponderancia política entre Francia y Austria. Francia está relativamente rica y poblada, pero la monarquía debe luchar contra las pretensiones del parlamento, de los "grandes" y de los protestantes. La Casa de Austria, por su parte, posee el más grande imperio del mundo, pero España, uno de sus dominios, a pesar del brillo de su civilización, se empobrece y despuebla; y Viena, expuesta siempre al peligro turco, se halla dividida por continuas querellas religiosas y nacionales.

2. *La Guerra de los Treinta Años. La paz de Westfalia.*—Precisamente en uno de estos conflictos internos de carácter religioso se encendió la *Guerra*

de los Treinta Años (1618-1648). En un principio fue una querella local de los Estados de la Casa de Austria; después se convirtió en un conflicto alemán, que, a la postre, degeneró en una guerra europea.

Sucesivamente los reyes de Dinamarca (1625), de Suecia (1630) y de Francia (1635) intervinieron para detener los progresos de Austria. El rey de Suecia, Gustavo Adolfo, probó su genio militar en esta guerra, pero murió en plena victoria, el año 1632. En fin, la hábil diplomacia de los ministros cardenales Richelieu y Mazarino y las victorias de Condé y Turena, hicieron posible los tratados de Westfalia (1648) y de los Pirineos (1659), asegurando a Francia una era de hegemonía europea.

3. *Luis XIV y la monarquía absoluta.*—La preponderancia francesa fue paralela al creciente desarrollo del absolutismo monárquico. Éste se había iniciado ya con Enrique IV y su inteligente ministro Sully; ahora, en el gobierno de Luis XIII, Richelieu (1624-1642) lo consolida cada vez más.

Este sagaz cardenal se propuso y alcanzó un triple objetivo político: reducir a la obediencia a los grandes terratenientes, quitar poder a los protestantes y arruinar la Casa de Austria. Tocante a la administración interior, vigiló con celo las finanzas y creó la marina militar.

Bajo el largo reinado de Luis XIV (1643-1715), el poder absoluto en Francia alcanza sus límites extremos. El gran monarca personifica toda la nación ("El Estado soy yo"). Entre los sabios ministros de que supo servirse destacan Mazarino (1602-1661), Colbert y Vauban; contó para conducir sus armas victoriosas a Condé, Turena y Luxemburgo. En su época se ilustra la Iglesia de Francia con San Vicente de Paul, San Juan Bautista de la Salle, Bossuet y Fenelón; la literatura francesa se enriquece con las obras maestras de Corneille, Racine, Molière, La Fontaine y Boileau. Grandes arquitectos, pintores y escultores, como Perrault y Mansard, Poussin y Lorrain, Puget y Girardon, construyen y decoran los palacios y templos del suelo francés.

En el seno de la prosperidad de que gozó Francia en el "Siglo de Luis XIV" se fueron incubando graves peligros, motivados por ciertos yerros de política; intromisiones en la política interior de Alemania, Inglaterra y España; aumento sin freno de las cargas feudales; revocación del Edicto de Nantes (1685), etc. Dichos errores llevaron a nuevos conflictos, cuyo resultado en el exterior fueron los Tratados de Utrecht (1713), que destruyen las ventajas francesas de la Paz de Westfalia.

4. *Las revoluciones inglesas (Cromwell) y la monarquía constitucional.*—Al paso que Francia recorre en el siglo XVII el camino del absolutismo monárquico, Inglaterra pasa, durante el mismo siglo, de la monarquía absoluta a la monarquía constitucional. Los ingleses tuvieron que hacer *dos revoluciones* contra la dinastía de los Estuardos (1603-1688), para alcanzar estos objetivos: la primera fue sangrienta; la segunda pacífica. La primera revolución tuvo lugar en 1640. Fue provocada por la tiranía política y religiosa de Carlos I (1625-

1649). El parlamento organizó desde luego una guerra civil, que duró cinco años (1642-1647); después parte del ejército se levantó en contra del rey. El principal adversario militar del rey, fue *Oliverio Cromwell* (1599-1658), quien, al fin, se hizo dueño de la situación y mandó decapitar al monarca, *proclamando la república* (1649), pero ejerció de hecho una dictadura harto benéfica para su pueblo.

Con el título de *Lord Protector*, gobernó a su pueblo por manera admirable. Conforme al *Acta de Navegación*, sólo la marina británica podía transportar a Inglaterra productos de Asia, Africa y América. Esto favoreció el auge de la marina mercante y el origen del poderío comercial inglés.

A la muerte de Cromwell, se restableció la monarquía; volvieron los Estuardo Carlos II y Jacobo II, con pretensiones absolutistas, pero el pueblo obtuvo la famosa Ley (*bill*) del *Habeas Corpus* ("que tengas a salvo cuerpo"), conforme a la cual la autoridad está obligada a dictar fundada sentencia judicial dentro de las veinticuatro horas desde el momento en que es detenido un ciudadano.

En 1688 se produjo la segunda revolución. Fue llamado al poder Guillermo de Orange, yerno de Jacobo II y estatuder de Holanda. El advenimiento del nuevo rey fue un hecho importante en la historia europea; se creó definitivamente la *monarquía constitucional*. El Parlamento le dio la corona bajo la condición de reconocer la siguiente *declaración de derechos*: 1o. El Parlamento debía ser convocado por lo menos cada año; 2o. Ningún impuesto podía ser autorizado sin el voto de los diputados; 3o. Todos los ingleses adquirían el derecho de iniciar las leyes; 4o. Sólo con la aprobación del Parlamento podía nombrar el rey a sus ministros.

La sabia política de Cromwell y de Guillermo II hicieron posible el poderío colonial de Inglaterra en el siglo XVIII. Bajo el gobierno de la Casa de *Hannover*, que aún reina, se extendió el Imperio inglés a las Indias y el Canadá; pero en 1784 pierde la Gran Bretaña los *Estados Unidos de América*, que, fundados por emigrantes ingleses, se sublevaron contra la administración central.

5. *Las Provincias Unidas, Holanda y el periodismo.*—Otros pueblos convertidos en potencia mundial, en el siglo XVII, son los que forman la República Mercantil de las Provincias Unidas. En el año 1648, después de una *guerra de independencia*, lograron firmar éstas con España un tratado de paz por el que adquirían su cabal autonomía. Políticamente, las Provincias Unidas comprendían dos clases de territorios: *Las Siete Provincias Unidas* y los países de los *Estados Generales o de la Generalidad*, esto es, los territorios conquistados posteriormente y pertenecientes en común a las Provincias.

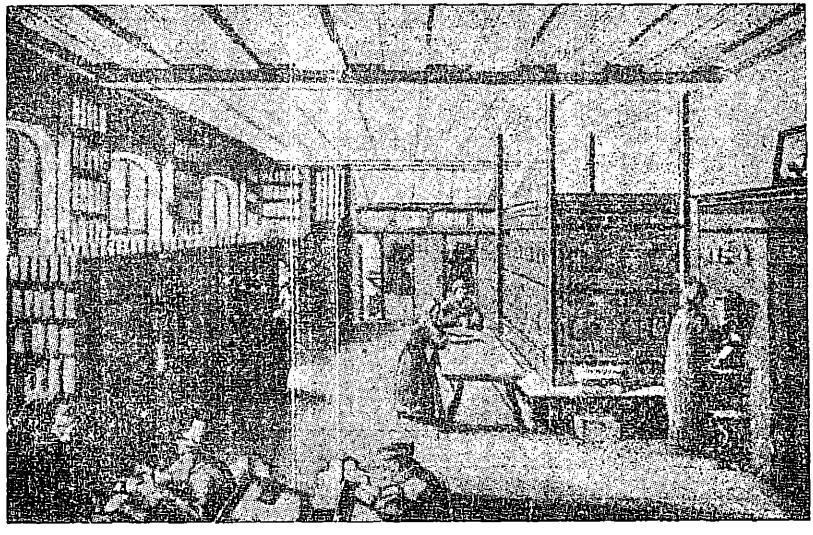
La más importante de las siete provincias, fue Holanda. Muy poblada, contaba con las ciudades más importantes (Amsterdam, La Haya, Rotterdam, etc.), del comercio y de la industria, del arte y de la ciencia. En el extranjero, el

nombre de Holanda era empleado de ordinario para designar el conjunto de la República de las Provincias Unidas.

Holanda ofrecía entonces un espectáculo único en Europa: al lado de su prosperidad material, el pequeño país era un refugio del pensamiento libre, un hogar de alta cultura intelectual y de vida artística: el gran jurista Hugo Grocio (1583-1645) creó las bases del derecho internacional; el filósofo Benito Espinosa (1632-1677), fue el primer gran teórico de la libertad religiosa; Huygens (1629-1695) y Leuwenhock (1632-1723), excepcionales sabios; Hals y Rembrandt, exquisitos artistas.

Una de las manifestaciones más originales de la actividad y de la libertad intelectuales en Holanda fue la importancia que adquirió el *periodismo*. Por vez primera se extendió y desarrolló la prensa como potencia política. Sus gacetas no sólo orientaban la opinión de las Provincias Unidas: invadían Europa entera.

6. *La ciencia moderna.*—De enorme valor para la educación fue particularmente la nueva filosofía y el progreso de las ciencias y los nuevos métodos



Universidad de Altdorf. Sala de Trabajo

de investigación científica desde mediados del siglo XVI. Se verificó una verdadera revolución en la manera de emprender los estudios científicos. "El método clásico de buscar todas las fuentes del saber en los libros antiguos. particularmente en las obras griegas, se abandonó por el procedimiento de la experimentación. Para ayudarse en sus investigaciones inventaron los sabios

dos aparatos utilísimos: el microscopio, para estudiar los objetos muy pequeños, y el telescopio, para investigar los colocados a grandes distancias. Los sabios construyeron además aparatos para medir algunos fenómenos, como el barómetro, que mide las presiones, y el termómetro, que registra las temperaturas. La ciencia entonces empieza a entrar por el sendero de la experimentación, apartándose de la tradición, en que hasta entonces había vivido...

"Con ayuda del telescopio, la astronomía dio un salto gigante. Copérnico (1473-1543) descubrió que la Tierra era un planeta que nada se diferenciaba de los demás que acompañaban al Sol, pues, como ellos, gira en torno de este astro. Kepler (1571-1630) encontró las leyes de este movimiento, y Galileo (1564-1642) añadió que la Tierra gira alrededor de su eje...

"La idea antigua de la inmovilidad de la Tierra quedaba completamente destruida, pero las nuevas teorías encontraron muy mala acogida, porque chocaban contra todo lo establecido y aun, en apariencia, con el sentido común, pues ateniéndose a la observación directa y elemental, parecía absurdo que la Tierra se moviese. Grandes fueron las oposiciones que la religión y aun las universidades presentaron ante las nuevas teorías, pero éstas fueron, no obstante, imponiéndose poco a poco, hasta que a fines del siglo XVIII el gran matemático inglés Newton las formuló científicamente descubriendo la ley de la gravitación de los cuerpos." (J. I. Groselles.)

En otro orden de investigaciones, Andrés Vesalio (1514-1564) crea la anatomía moderna con su *De humanis corporis fabrica*. En cuatro tesis se puede resumir la extraordinaria labor de Vesalio: 1) Haber sustituido la anatomía libresca de los glosadores de Galeno por una basada en la experiencia del disector; 2) Hacer descripciones del cuerpo humano, no del mono o del perro; 3) Consignar el descubrimiento de nuevos órganos; 4) Ilustrar con rigor y belleza los hallazgos.

Hacia la misma época tiene lugar otro descubrimiento. El aragonés Miguel de Servet (1511-1553) hace el hallazgo de la circulación pulmonar, que William Harvey (1578-1657) completa al caracterizar objetivamente la llamada circulación mayor de la sangre.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Breve monografía histórica acerca de la tolerancia religiosa.*
b) *Los progresos de la ciencia natural desde el Renacimiento hasta las postrimerías del siglo* XVII.

II

LA FILOSOFÍA MODERNA EN SUS RELACIONES CON LA EDUCACIÓN

1. La literatura, la ciencia y la filosofía contribuyen a la formación de las nuevas nacionalidades. 2. Francisco Bacon y el empirismo inglés. 3. Tomás Hobbes y el autoritarismo. 4. Renato Descartes y el racionalismo continental. 5. Efectos pedagógicos de la nueva metodología.

R. KLABUN, *Historia de la Literatura*, vers. esp., Editorial Labor, 1937.—M. FRISCHEISEN KOEHLER, W. MOOG, *La Filosofía Moderna hasta el siglo* XVIII. E. S. Mittler und Sohn, Berlín, 1924.—W. WINDELBAND, *Historia de la Filosofía*, vol. IV: *La Filosofía del Renacimiento*, México, D. F., 1943.—A. HOFMANN, *Descartes*, Madrid, 1932.—W. FROST, *Bacon y la Filosofía de la Naturaleza*, Berlín, 1927.

1. *La literatura, la ciencia y la filosofía contribuyen a la formación de las nuevas nacionalidades.*—Con el desarrollo político de las naciones modernas se ve acentuado en el siglo XVII un carácter nacional en las producciones de la poesía y la ciencia, la filosofía y la educación. Italia vuelve a ser aquí el modelo de esta transición de una literatura general humanística a una poesía autóctona nacional. En la obra de Ariosto (muerto en 1533) *Orlando Furioso*, asoma ya el drama nacional. En España e Inglaterra pronto se dejó sentir esta influencia. Más tarde, también en Francia.

En cambio, con respecto a la ciencia y la filosofía, Francia e Inglaterra tuvieron la iniciativa; pero aquí los nuevos modelos se gestaron paulatinamente del humanismo. De la mezcla fructífera de elementos culturales del Renacimiento se separó poco a poco una ciencia autónoma, y ésta contribuyó a la formación de las nacionalidades tanto como la literatura. La dispersión de la metafísica fue paralela, por otra parte, al desarrollo de una peculiar estructura científica del trabajo intelectual en las diversas naciones. Se disolvió la organización uniforme y rígida de la inteligencia europea, y se creó una forma nacional de vida intelectual, pues la grandeza de la nueva época está en que existe una comu-

nidad de la ciencia europea, pero dentro de la cual cada nación desarrolla una capacidad peculiar y un carácter propio.

La educación sigue el mismo camino: "No hay un ideal moderno de educación; más bien se destruiría la delicada e íntima conexión de cada nación si se entrara con mano ruda en esta educación para acomodarla a un esquema general europeo moderno. Jacobo Burckhart ha expuesto con fino sentimiento cómo cada nación tiene su propio ideal de vida, su propia moralidad." (Dilthey.)

2. *Francisco Bacon* [1] *y el empirismo inglés.*—La filosofía moderna continúa la oposición que ya muchos hombres del Renacimiento habían mostrado contra la doctrina escolástica y contra el propio Aristóteles. Haciendo hincapié en lo infecundo del silogismo que, en el mejor de los casos, sólo puede exhibir, probando o refutando, lo ya conocido, se engendra el anhelo de encontrar un camino seguro, un método propicio para la investigación científica de lo real. Ya no se cree que el conocimiento de la naturaleza puede adquirirse exclusivamente en las obras de los clásicos griegos y romanos, sobre todo en los libros de Aristóteles. Francisco Bacon (1561-1626) es el filósofo que, con más vigor, toma este partido en la contienda de la época. Tiene la pretensión de llevar a cabo una completa transformación de las ciencias. Señala desde luego que el conocimiento debe partir de la observación de la naturaleza, pues la fuente de todo saber reside en la experiencia *(empire, empirismo)*. Por la inducción, que es el método que se eleva de los hechos singulares a los principios de carácter general, la ciencia puede penetrar hasta las raíces más profundas de las cosas; y, de esta suerte, acrecentar el poder del sabio sobre la naturaleza con vistas al bienestar del género humano. Con semejantes ideas plantea Bacon nada menos que el problema de la técnica moderna, la tarea de la ciencia de poner las fuerzas de la naturaleza al servicio del hombre. "Saber es poder".

Ahora bien, para llegar a los conocimientos científicamente utilizables, precisa depurar las observaciones, contaminadas a menudo de errores y prejuicios. Bacon llama *ídolos* a los errores de observación, que se cometen en la investigación de las cosas. De ellos enumera cuatro fundamentales: *idola tribus, idola specus, idola fori, idola theatri.* Los primeros (los propios de la especie humana) son aquellos en que incurrimos cuando suponemos, por ejemplo, que la naturaleza, al igual que nosotros, procede con arreglo a fines; los segundos (los de la caverna), las falsas representaciones originadas por la limitación de nuestro círculo de vida; los terceros (los del mercado), los falseamientos de las cosas debido a prejuicios a que sucumbimos por el trato social y mal uso del lenguaje, y los últimos (los del teatro), los yerros en que vamos a parar al repetir crédulamente, sin crítica, argumentos de autoridad, sólo por el hecho de ser opiniones de grandes hombres. Aquí halla Bacon la ocasión para polemizar

[1] Filósofo, político y diplomático. Obras importantes: *De dignitate et augmentis scientiarum*, 1605; *Novum scientiarum*, 1621.

contra el verbalismo de la escolástica, contra la manía del argumento de autoridad, contra el antropomorfismo de la filosofía precedente, y para exigir el conocimiento directo de las cosas y la fiel captura de la realidad.

Tres grandes defectos señaló Bacon a la pedagogía de su tiempo: privaba en ella una enseñanza saturada de supersticiones (magia, alquimia...), contenciosa (disputas escolásticas) y verbalista.

El servicio relevante que ha prestado Bacon al progreso de la ciencia y de la pedagogía, reside en la importancia que concede a la observación y al *experimento.* En la ciencia ello redundará en una nueva vía *(novum organum)* hacia el descubrimiento; en la pedagogía, en un inédito camino propicio para la formación del espíritu inquisitivo.

Si bien Bacon no trató especialmente problemas de educación, su filosofía empirista, fundada en la idea de observación y experimentación, abonó el terreno de la pedagogía realista, ello es, la que pone en contacto al educando con las cosas y hechos de la experiencia. Su empirismo, también, tuvo resonancias sobre Locke y su escuela; más tarde, incluso, influye en la pedagogía del positivismo.

3. *Tomás Hobbes y el autoritarismo.*—Aunque tampoco fue un pedagogo, el inglés Tomás Hobbes (1588-1679) ha influido en la teoría y práctica educativas, durante los siglos XVII y XVIII. Ésta su influencia, sin embargo, ha sido en parte frenadora, cuando no en abierta pugna con las ideas dominantes de la época.

Hobbes es uno de esos pensadores de actitud radical, consecuentes en sus conclusiones. Toda realidad es sólo corporal, y la filosofía no es otra cosa que una reflexión sobre los cambios de los cuerpos. Mas como los cuerpos son o naturales o artificiales, y el cuerpo artificial por excelencia es la organización política de los hombres (el Estado), la filosofía consta de dos partes: la filosofía natural y la filosofía civil. Su obra *Elementa philosophiae* se subdivide en dos trabajos: *De corpore y De homine.* Su libro más original lleva el nombre de *Leviatan, o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil.*

Hobbes es un materialista. El alma humana es materia: sus actos, pensamientos y emociones se reducen a movimientos provocados por hechos externos. Esta su doctrina va ligada a una lógica y pedagogía nominalistas. Los conceptos son *signos* de las cosas, nombres; nada menos, nada más. El razonamiento es un cálculo de estos signos, con fines prácticos. En la educación hay que tener en cuenta todo esto. El maestro sólo comunica al alumno signos.

Así como los cuerpos, la sociedad civil se explica por mero mecanismo, fundado en la naturaleza del hombre, la cual se explica por dos hechos: a) avidez y egoísmo *(cupiditas naturalis)*, y b) una peculiar razón *(ratio naturalis)*. Por lo primero, el hombre pretende todo para sí; por lo segundo, se ve constreñido; en su propio beneficio, a ceder frente a otros intereses, evitando,

entre otros males, la muerte violenta, el peor de los males de la naturaleza. La razón eleva a los hombres a vivir en comunidad, poniendo freno a su destrucción mutua *(homo homini lupus)*. Así nace el Estado, la forma adecuada para la existencia humana. Mas la mejor de estas organizaciones políticas es un Estado soberano, absolutista, que garantice la vida y seguridad del pueblo, pero que sólo a Dios responda de sus obligaciones. Como se ve, aquí están las bases del llamado *despotismo ilustrado*, tan caro a muchos filósofos del siglo XVIII.

En ellas se funda la pedagogía autoritaria de Hobbes. El hombre debe ser educado, quiera o no, pues sólo a este precio el Estado cumple su *desideratum*. Hay que *ilustrar* a los súbditos aunque éstos se resistan, y por los mejores medios, aunque ellos los rechacen.

El individuo, sometido a la potestad del Estado, debe dar crédito a la forma como procede el funcionario revestido de poder político. Por ello, el *autoritarismo educativo* acepta principios generales, válidos, de los cuales hay que sacar las consecuencias lógicas. La razón natural humana hace viable esta pedagogía.

4. *Renato Descartes*[2] *y el racionalismo continental.*—A pesar de tan vasto programa filosófico, Bacon no pudo impulsar, como deseara, las modernas ciencias naturales, por carecer de una sólida formación matemática. En más amplia medida promovió este progreso Renato Descartes (1596-1650).

Al paso que Bacon es el creador de la tendencia empirista, Descartes aparece como el fundador del racionalismo filosófico, a tenor del cual la fuente última de todo saber reside en la capacidad intelectiva *(ratio)* del hombre. Con arreglo al modelo de la matemática, la filosofía debe derivar todas sus verdades de un principio evidente por sí mismo.

La búsqueda de semejante principio tiene, además, un elevado valor educativo. "Cualquiera que aspire a la independencia espiritual puede (y aun debe) hacer la experiencia, de donde arranca Descartes en sus consideraciones teóricas sobre el conocimiento. Observa Descartes cómo muchas cosas que en su juventud tenía por verdaderas y aun evidentes, se le presentaron más tarde como falsas o dudosas. Así, no encuentra otro medio, para librarse de los diversos prejuicios y llegar a un conocimiento firme y seguro, que dudar de todo aquello en que se descubra la menor sospecha de incertidumbre. A esta duda se halla sometido aún lo que hasta ahora se considera como lo más seguro: la percepción directa de los sentidos. Parece fuera de toda duda, por ejemplo: "que yo estoy aquí, junto a la chimenea, con una pelliza de invierno; que toco este papel con la mano, etc." Pero también en el sueño experimento cosas parecidas cuando mi conducta restante es diversa. "Cuando pienso en esto atentamente advierto que la vigilia no puede distinguirse del sueño por ningún criterio seguro (lo cual, ciertamente, es muy discutible).

[2] Filósofo, matemático, físico. Obras importantes: *Discours de la méthode*, 1937; *Meditationes de prima philosophia*, 1641; *Principia philosophiae*, 1644.

Y no sólo la percepción, sino también el conocimiento matemático, es incluido en la duda; también aquí se manifiestan a veces como falsos algunos principios que antes parecían completamente seguros; pudiera incluso haber un ser poderoso que me engañara...

"Rechazado así todo lo que de algún modo es dubitable, podemos fácilmente admitir que 'no hay Dios, ni cielo, ni cuerpo alguno; que nosotros mismos no tenemos manos, ni pies, ni siquiera cuerpo', sino que nos lo representamos así. Pero en este mar de dudas se levanta una roca de certeza absoluta. "Pronto advierto, mientras lo tengo por falso, que yo mismo, que pensé estas cosas, tengo que ser algo, y encuentro que la verdad; *yo pienso, luego existo (cogito ergo sum)*, es tan firme y segura, que no la pueden estremecer las suposiciones más exageradas de los escépticos." "Y si me engañara algún ser poderoso, no hay duda de que también existo, puesto que él me engaña."

Este *cogito ergo sum* (je pense, donc je suis) no es un raciocinio lógico, sino una certeza inmediata, intuitiva, "una verdad que penetra en el alma sin ayuda de un principio general y sin deducción lógica". Puedo dudar de la existencia de todo objeto; pero que yo existo, es seguro (en San Agustín y en Campanella se encuentra parecido pensamiento, aunque no en este sentido metódico).

La obra de Descartes llamada *Discurso del Método,* considerada en gran parte como fundamento de la didáctica, contiene cuatro reglas para guiar al espíritu en busca de la verdad. 1a. "*No admitir nada como verdadero, si no se ofrece como evidente.*" Regla de la evidencia. 2a. "*Dividir cada una de las dificultades en tantas partes como sea preciso para resolverlas mejor.*" Regla del análisis. 3a. "*Ir de lo más simple y sencillo a lo más complejo.*" Regla de la síntesis. 4a. "*Hacer enumeraciones completas y generales para tener la seguridad de no haber incurrido en omisión alguna.*" Regla de la comprobación.

En el proceso de la enseñanza, dice, la inteligencia no se comporta de modo pasivo. La obra de la educación no consiste sólo en amueblar la memoria; precisa valorar y clasificar los materiales, poner en orden las ideas, servirse de lo más conocido para ir a lo desconocido, los hábitos de reflexión proporcionan al educando confianza en sí mismo, desenvuelven su energía de trabajo y su espíritu de iniciativa.

5. *Efectos pedagógicos de la nueva metodología.*—El hallazgo de este principio posee un valor muy importante. Puesto que el *cogito sum* significa la más alta certeza, pueden tomarse los caracteres lógicos de tal principio como el modelo de todo conocimiento, como el *criterio de verdad,* la pauta conforme a la cual juzgamos lo que es verdadero.

Ahora bien, dos son las notas inseparables del *cogito sum: claridad y*

distinción. Por ello, para Descartes, es verdadero todo lo que aparece a la conciencia como claro y distinto. Claro es un conocimiento que está presente y patente al alma atenta, como se llama claro lo que está presente al ojo contemplador y lo excita con fuerza suficiente. Llamo distinto —añade Descartes— a un conocimiento que en su claridad se distingue y deslinda de todos los demás y en el cual también las partes o elementos del objeto están diferenciados, como ocurre, por ejemplo, en los números.

De este carácter claro y distinto, participan desde luego ciertas ideas de la conciencia humana (como la de causalidad, la de Dios) que no llegan a la conciencia por la vía de los sentidos, sino que son congénitas a ella (*ideae innatae*); lo que no significa que ya existen en la psique infantil. sino que el niño tiene la facultad de concebirlas por propia actividad, y sólo bajo el estímulo de las impresiones del mundo externo.

De esta guisa pretende Descartes descubrir las verdades elementales de la conciencia, los principios evidentes e inderivables del conocimiento. En ello reside su *racionalismo.* Pero su enorme rendimiento fue el haber exigido, como Bacon, un método eficaz en las tareas de la conciencia. Estos afanes por descubrir un procedimiento seguro en la investigación pronto tuvieron fructíferas resonancias en la vida de la educación. Así como los nuevos métodos conmueven la tradición de la ciencia, así también se quiere suplir la rutina tradicional de la enseñanza por métodos racionales. Estos afectan, primero, la reforma de la enseñanza de los idiomas; después, la de las materias científicas, buscando un orden y norma que corresponda a la naturaleza de las cosas. Así surge una nueva *didáctica* como la parte de la teoría de la educación, que trata de metodizar el proceso del aprendizaje. En fin, en nexo con esta doctrina, aparecen libros de enseñanza mucho más metódicos y eficaces en todos sentidos.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Semejanza y diferencia entre la filosofía de Descartes y la de Bacon.*
b) *Por qué la nueva didáctica es tributaria de la filosofía moderna.*

III

WOLFANG RATKE Y LOS COMIENZOS DEL REALISMO

1. El problema de la didáctica. 2. Los precursores de la nueva didáctica. 3. Wolfang Ratke. 4. Juicio. 5. Juan Enrique Alsted y Juan Valentín Andrea.

A. y J. SCHMIEDER, *Didáctica General*, Madrid, 1932.—A. PRALL, *Obras pedagógicas de escuela*, Bayeux, 1900.—J. LATTMAN, *Ratke y sus discípulos*, 1908.

1. *El problema de la didáctica.*—La didáctica es la doctrina del aprendizaje; aquella parte de la teoría pedagógica que investiga los métodos más eficaces en la práctica dirigida de la enseñanza. Algunos pedagogos dan al término "didáctica" un sentido mucho más amplio: hacen caber dentro de ella todos los problemas concernientes a la ciencia de la educación. Históricamente, tuvo tan vasto sentido en el siglo XVIII, cuando Comenio vulgarizó el término llamando *Didáctica Magna* a su obra pedagógica más importante:

Por lo que toca a la raíz filológica del vocablo, ya dijimos que enseñar, instruir, se dice en griego didascoo (didáscalos es el maestro; didaxis, la lección).

El primero que usó el nombre de *didáctico* para llamar al investigador que estudia los principios y reglas de la enseñanza, fue Ratke. Lo confirma el documento que redactaron en 1613 algunos profesores alemanes bajo el título de "Apreciación de la Didáctica o Arte de Enseñar, de Ratke".

2. *Los precursores de la nueva didáctica.*—Asociada a la fructífera idea de que la enseñanza ha de poseer su propio método, se perfila en los albores del siglo XVIII una orientación práctica y realista en la pedagogía. Ya los humanistas Vives y Montaigne vislumbraron las nuevas exigencias de la educación. El primero pidió un procedimiento racional en la enseñanza y puso junto al aprendizaje de las lenguas, el estudio de las ciencias naturales. El segundo, con su realismo social, propició ya claramente un saber de cosas *(res)* frente a un saber de meras palabras.

Bacon, partiendo de sus ideas filosóficas, va más adelante: señala la tarea, conforme al método inductivo, de concebir el aprendizaje a modo de un proceso gradual que eleve de lo concreto y particular a lo general y abstracto, así como la necesidad de observar y experimentar en la enseñanza.

3. *Wolfang Ratke.*—Con Wolfang Ratke (1571-1635) la idea de una didáctica como doctrina de la enseñanza alcanza sus claros perfiles. Nacido en Holstein (Alemania) y después de hacer estudios en Hamburgo y Rostock, Ratke viaja por Holanda e Inglaterra. En este último país, por consejo de Bacon, se consagra al estudio de cuestiones pedagógicas. En 1612 presenta a la Dieta de Francfort un vasto plan de reforma educativa condensado en estos puntos: 1o. Fundación de escuelas en las que por un método nuevo se aprenda con mucha más rapidez las lenguas muertas y modernas; 2o. Establecimiento de una escuela popular donde se enseñen las ciencias y los oficios manuales, en la lengua materna; 3o. Introducir en toda Alemania, a fin de consolidar la paz, una lengua común, un solo gobierno y una misma religión.

Su memorial de reforma fue saludado con admiración. En 1618 el príncipe de Anhalt Kothen lo llamó para organizar la enseñanza en sus dominios. Ratke acudió solícito al llamado y presentó desde luego otro memorial (el segundo), para el cual el propio príncipe ordenó la redacción de un reglamento para uso de las escuelas.

Precisamente, en los memoriales y en el reglamento se halla expuesto el pensamiento pedagógico de Ratke en forma de aforismos, postulados y teoremas:

a) La enseñanza habrá de impartirse con arreglo al orden y curso de la naturaleza: irá de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido.

b) No debe aprenderse más de una cosa a la vez (concentración lineal de la enseñanza), y se repetirá con frecuencia lo aprendido.

c) Aprender, al principio, todo en la lengua materna. Sólo después han de estudiarse las lenguas extranjeras.

d) Ante todo, la cosa en sí misma; más tarde las maneras de ser y usos de la cosa *(No modus rei ante rem).* Ninguna regla antes del conocimiento del lenguaje.

e) El aprendizaje debe discurrir sin violencia, pues ésta es contraria a la naturaleza. El maestro ha de limitarse a enseñar; la disciplina y la coacción pertenecen a otro funcionario.

f) Uniformidad y armonía en todas las cosas: en métodos de enseñanza, en libros y reglas.

g) Todo por partes, mediante experimento y observación *(Per inductionem et experimentum omnia).*

h) Sólo las ideas bien comprendidas por la inteligencia, deben ser retenidas por la memoria.

i) Los objetos serán presentados primero en forma compendiosa; más tarde en amplios desarrollos *(Noticia confusa praecedat distinctam)*.

4. *Juicio.*—En la apreciación de la pedagogía de Ratke (Ratichius) hay que tener en cuenta lo esencial de su obra. "El carácter misterioso, la manera fanfarrona con que Ratichius elogió su obra de reforma, y finalmente la adversidad que persiguió a este hombre exaltado, a este sofista, además de ser realmente un pedagogo que tenía por cuenta la realidad en todos sus ensayos prácticos, le han dado injustamente la fama de charlatán. De todos modos, él fue el primero que mostró la necesidad en la enseñanza del arte de enseñar, y que debe practicarse y enseñarse según sus reglas. Si bien habría que rechazar la ciega confianza en la infalibilidad de su método y de varios de sus principios didácticos (el apego a un solo autor, el silencio pitagórico del alumno, el reprimir de un modo intencional su actividad, y el separar la disciplina y la enseñanza en la escuela) no se puede negar que enriqueció la Pedagogía con varios pensamientos realmente de valor. El deseo de una gramática general que sirviese para todas las lenguas, escrita en la materna; la insistencia en la unidad y uniformidad, en la forma de la enseñanza como en el fondo de los libros de texto (él escribió los primeros libros metódicos); la introducción de un método inductivo conforme a la naturaleza; la fundamentación de las reglas gramaticales en ejercicios vivos; el haber desterrado la violencia de la enseñanza: son tesoros que consiguió Ratichius para la Pedagogía alemana que no pudo olvidarlos en adelante." (W. Weimer.) Con todo, Ratke es sólo un precursor. A decir verdad, se halla en la mitad del camino entre verbalismo y realismo.

5. *Juan Enrique Alsted* y *Juan Valentín Andrea.*—Muchos discípulos tuvo Ratke. Él mismo y éstos rompieron lanzas porque la enseñanza no quedara reducida al estudio de los clásicos griegos y latinos y se pusiera punto final a la ciceromanía y al cultivo excesivo de la memoria, inútil, nocivo, extenuante. La didáctica, en cambio, dice Alsted (1588-1638), es el método de estudio para todos, y tan necesaria como la carta naútica al marino y la regla y el compás al arquitecto.

Por su parte, Andrea (1586-1654) censura en su obra teatral *Turbo* los métodos memorísticos que jamás dan seguridad intelectual. En su lugar habla en *Cristianópolis,* de una isla imaginaria donde se alecciona de conformidad con la nueva didáctica.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Lugar de la didáctica en el sistema de la pedagogía.*
b) *Parangón entre el realismo de Montaigne y el de Ratke.*

IV

JUAN AMOS COMENIO Y LA FUNDAMENTACIÓN DE LA DIDÁCTICA REALISTA

1. Las circunstancias históricas de la nueva didáctica. 2. Las obras de Comenio. 3. Fines y contenido de la educación. 4. El método. 5. La organización. 6. Rendimiento.

K. KVACALA, *Juan Amos Comenio, su vida y sus escritos.* Leipzig, 1896.—P. MONROE, *Comenio y los Orígenes de la Reforma Educativa.* Nueva York, 1900.—J. REATINGE, *La Didáctica Magna de Comenio,* Londres, 1896.—H. C. HAACK, *Comenio,* Langensalza, 1918.

1. *Las circunstancias históricas de la nueva didáctica.*—En Juan Amos Comenio se anudan todos los intentos de reforma pedagógica del siglo XVII. A ello ha contribuido grandemente la intensa renovación de la vida social en aquel entonces, pues la vida de la educación constituye una trama de acontecimientos inseparablemente unidos a la cultura de la época; y los grandes teóricos de la pedagogía son quienes inventan las nuevas instituciones pedagógicas que vienen a satisfacer las exigencias de los nuevos tipos históricos de la educación.

¿Qué circunstancias históricas han provocado el origen y desenvolvimiento del realismo pedagógico? El mercado comercial, que el descubrimiento de América ensanchó hasta lo indecible, repercutió hondamente en la técnica de la producción. Los instrumentos empleados hasta entonces requerían procedimientos individuales de trabajo, destinados a ser movidos por un obrero único, y por lo tanto, pequeños, mezquinos, limitados. Bajo las exigencias del comercio creciente, los productores de la época encontraron y transformaron esos medios de producción aislados y mezquinos e hicieron de ellos una palanca formidable.

Desde el siglo XVI, se empezó a reunir a los trabajadores, hasta entonces aislados, con la mira de hacerlos cooperar. Mediante una gradual socialización de los trabajadores y de los instrumentos, se fue pasando de la cooperación simple, a la manufacturera, y de ésta al producto industrial. "Imposible se-

guir aquí con detenimiento ese proceso cuya descripción no nos incumbe. Pero marquemos, sí, el rasgo eminente que lo caracteriza. Cuando la máquina de hilar reemplazó a la rueca, y el telar mecánico al telar manual, la producción dejó de ser una serie de actos individuales para convertirse en una serie de actos colectivos. Esa manera de transformar las mezquinas herramientas del artesano en máquinas cada vez más poderosas, y por lo mismo, sólo manejables por una colectividad de obreros, puso en manos de la burguesía un instrumento tan eficaz que en pocos siglos la humanidad recorrió un trayecto como no lo había hecho hasta entonces en millares de años. El dominio sobre la Naturaleza, por el cual el hombre venía suspirando desde las edades más remotas, alcanzó un grado tan intenso que una transformación profunda se reflejó en las ideologías."

Al consejo solemne lanzado por Agrícola dos siglos atrás: "considerad como sospechoso cuanto se os haya enseñado hasta hoy", hacían coro en el mismo siglo Bacon (1561-1626), Descartes (1596-1650), Pascal (1623-1662); afirmando el primero que la verdad va cambiando con los tiempos; aconsejando el segundo no rendirse a nada más que a la evidencia; invitando el tercero a introducir el experimento como criterio seguro de las ciencias. El *Novum Organum*, de Bacon, es de 1620; el *Discurso sobre el Método*, de Descartes, de 1637; el *Fragmento de un Tratado sobre el Vacío*, de Pascal, de 1651. Con ligeras diferencias de años, la filosofía y la ciencia interpretaban los profundos cambios que la economía iba creando en el subsuelo social. Pero algo más faltaba todavía, que fue lo último en llegar. Mientras Galileo (1564-1642) descubría los satélites de Júpiter, y Harvey (1578-1657) la circulación de la sangre, en las escuelas de la burguesía se continuaba enseñando todavía la ciencia de los antiguos, es decir, una anatomía sin disecciones, una física sin experimentación. "El poder aumenta con los conocimientos", aseguraba Bacon, pero la burguesía tardaba en introducir en las escuelas esa promesa tentadora. Verdad es que la Iglesia se mantenía siempre vigilante, y que Descartes renunció a publicar su libro sobre *Le Monde* (1633), cuando supo lo que estaba ocurriendo en Roma a Galileo. Con todo, un pastor de la iglesia protestante de Moravia —pastor para que se destacara mejor el carácter todavía indeciso de la burguesía que iba siendo cada vez más revolucionaria sin saberlo—, Juan Amos Comenio (1592-1671), se propuso dar en el terreno de la educación el cuarto gran libro que faltaba; veinte años después del *Discurso sobre el Método*, la *Didáctica Magna* apareció (1657). No importa que en el capítulo tercero afirme Comenio que la vida presente es tan sólo una preparación para la eterna; el título del capítulo XIX lo caracteriza de sobra como hijo de su siglo: "Bases para fundar la rapidez de la enseñanza con ahorro de tiempo y de fatiga." [1]

El ahorro de tiempo es sólo un aspecto de la nueva didáctica. Había que enseñar con rapidez, pero *hechos reales*, cosas. En vez de libros muertos, ¿por

[1] A. PONCE, *Educación y Lucha de Clases*. Editorial América, México, 1928.

qué no abrir el libro vivo de la naturaleza? No las sombras de las cosas, dice Comenio, sino las cosas mismas es lo que debe presentarse a la juventud. Los mecánicos no dan al aprendiz una conferencia sobre su oficio; lo ponen delante de un maestro para que vea cómo lo hace, después éste coloca la herramienta en sus manos y le enseña a usarla. Sólo haciendo se puede aprender a hacer, escribiendo a escribir, pintando a pintar.

2. *Las obras de Comenio.*—Para realizar sus principios renovadores, Comenio ha laborado como educador y como teórico de la educación. Después de hacer estudios en la Universidad de Herborn y de perfeccionarlos en Amsterdam y Heidelberg, se inició en la docencia en el Colegio de Prerau, de los Hermanos Moravos (1614). Siendo predicador de la misma Orden, actuó como sacerdote y rector de la escuela de Fulneck, desde 1621. Las guerras y acontecimientos políticos de su patria lo obligaron a residir en otros países, llamado casi siempre por eminentes personajes. En Lisa (1628-1642) concibió y redactó las ideas pedagógicas que lo empujaron a la fama universal. Su mejor realización práctica tuvo efecto en la Escuela de Saron Patak, en los años 1650-54. Murió en 1670, después de haber dirigido una edición completa de sus escritos.

La obra literaria de Comenio tiene dos aspectos; uno práctico; teórico el otro. El primero lo forman los manuales destinados a la práctica docente; el segundo, los libros que contienen su doctrina acerca de la enseñanza y de la educación.

Entre los manuales escolares, el primero y más famoso es la *Janua linguarum reserata* ("La puerta abierta de las lenguas)" (1631). El trabajo contiene, bajo 100 títulos (clases de objetos), 8000 palabras repartidas en 1000 frases, en graduación creciente respecto a la extensión y a la estructura gramatical. El libro pretende dar una imagen completa de la realidad: universo, tierra, ríos, plantas, animales, vida social, derecho; guerra, paz, escuela, ciencias, artes, diversiones, muerte, fin del mundo. Pedagógicamente, la obra se desenvuelve bajo el principio de que las palabras (*verba*) deben ser aprendidas en forma paralela al conocimiento de las cosas (*res*).

En 1633 pensó Comenio en la necesidad de dar a su *Janua,* un *Vestibulum,* esto es, un libro más elemental que sirviera de introducción en el aprendizaje del latín. El *Vestibulum* conserva la forma de la *Janua,* pero sólo contiene 1000 expresiones latinas, reunidas en 427 frases.

Un tercer libro redactó Comenio para coronar la enseñanza del latín: el *Atrium* (1651). La obra se ocupa preferentemente de la teoría del estilo y los principios de la retórica y la poética.

Con el propósito de unir de modo más íntimo los dos grandes sectores de la enseñanza (las cosas y las palabras, *res et verba*), editó Comenio el *Orbis sensualium pictus, hoc est ominium fundamentalium in mundo verum et in vita actionum pictura et nomenclatura* ("El Orbe ilustrado, esto es, la re-

presentación y nomenclatura de todas las cosas importantes del mundo y de las actividades de la vida" (1658). Se trata, como lo dice el título, de ilustrar la palabra mediante la representación figurada del objetivo expresado. En el texto. aparecen dibujos cuyas partes se encuentran numeradas; las palabras en latín y en lengua vernácula se acompañan de las cifras que indican al lector la imagen del objeto. *El Orbis pictus* no es otra cosa que una *Janua* con ilustraciones.

El alfarero (*figulus*), del *Orbis pictus*

Figulus, 1	El alfarero, 1
sedens formal	sentado, fabrica
super rota, 2,	sobre un disco, 2,
ex argilla, 3,	con arcilla, 3,
ollas, 4,	ollas, 4,

También preparó, aunque no editó Comenio, una *Janua* de las cosas o "Puerta de la Sabiduría", en donde pretendía crear una ciencia universal (Pansofía) que no sólo ofreciera un inventario del saber humano, sino que enseñara "a contemplar la esencia profunda de las cosas y su lugar dentro del universo entero".

Tocante a las obras teoréticas, la más importante de Comenio es la *Didáctica magna, universale omnes omnia docendi artificium exhibens.* (La magna didáctica, que ofrece el completo arte de enseñar todo a todos), editada en 1628 en lengua bohemia, y en latín en 1638. Comprende cuatro partes: I, Concepto, objeto y fines de la enseñanza. La necesidad y difusión de las escuelas (Caps. 1-12). II, Metodología general y especial de las lenguas y de las ciencias (Caps. 13-22). III. La formación religioso-moral y

de la disciplina (Caps. 23-26). IV, La organización del sistema escolar (Caps. 27-33).

También merece particular mención su tratado *Linguarum methodus novissima* (El novísimo método de las lenguas, 1648), en donde resume en cierto modo en diez capítulos la doctrina de la *Didáctica Magna*, haciendo hincapié en que la enseñanza debe ser rápida, agradable y perfecta; una enseñanza, en fin, que tome en cuenta por igual "la idea, la palabra y la cosa" o sea, el pensar, el hablar y el obrar.

3. *Fines y contenido de la educación.*—Con sustentar Comenio tan profundo sentido práctico de la educación, no se aparta de los fines teológico y religioso de la formación humana. "El último fin del hombre es su felicidad eterna en Dios"... "Las primeras miradas del niño se elevarán al cielo; los primeros movimientos de su mano tenderán hacia lo alto; sus primeros balbuceos proferirán el nombre de Dios y de Cristo." Y todo este impulso de fuerza religiosa brotará de la Biblia: "La Santa Escritura es para las escuelas cristianas el alfa y omega de las cosas."

En la enseñanza de la moral se mantiene en el punto de vista del cristianismo, acentuando el valor descollante de la acción. "La virtud se implanta por actos." Las virtudes son solidarias entre sí; descuidar una significa romper el equilibrio del alma.

Pero Comenio no concibe piedad y virtud (religión y moral) a manera de fines aislados; los vincula sustancialmente con la ciencia en una relación lógica y psicológica: "Todos los hombres están llamados a un mismo destino: la sabiduría, la moralidad, la religión." Tal nexo se expresa claramente en la idea de *pansofía*, o sea el programa de una ciencia universal en sentido cristiano y de ninguna manera polémico confesional.

Esta pansofía no debe ser, como las viejas enciclopedias, meras colecciones de hechos y conocimientos, sino "un árbol que se eleva de sus propias raíces; en virtud de su fuerza inherente se desarrolla en ramas y follaje, y da frutos." El conocimiento es verdadero cuando las cosas son conocidas como son y consiguientemente en la conexión causal según la cual están fundadas en Dios. La conexión universal es una panarmonía, y pueden exponerse las leyes y elementos que constituyen sus fundamentos. Por esto, la enseñanza realista ha de poner primero a la vista lo sensible y, partiendo de ello, descubrir la conexión causal, ir del todo a lo individual (Dilthey).

El programa de la pansofía tiene un fundamento metafísico-antropológico. El hombre es, para Comenio, un *microcosmos*, ello es, un compendio del universo entero. En el hombre está dado, en potencia, el conocimiento del *cosmos*.

Con la idea de la educación pansófica, cuya definitiva exposición apareció en 1681, después de su muerte, con el enfático título de *Janua rerum sive methaphysica pansophica*, venía Comenio a establecer una nueva relación

entre la enseñanza realista y la enseñanza idiomática. Las cosas y las palabras constituyen dos centros autónomos en el proceso del aprendizaje, pero en tan inseparable paralelismo que sólo en una conexión del saber real (de cosas) puede y debe ser asimilado el saber lingüístico (de palabras).

4. *El método*—Junto al nuevo contenido que fija a la educación, el gran pedagogo presenta un nuevo método que ha llegado a ser la piedra miliar de la pedagogía del futuro.

Tres ideas medulares forman las bases de la nueva didáctica: naturalidad, intuición y autoactividad. El arte de enseñar no exige otra cosa que una juiciosa disposición del tiempo y de las cosas. "Tal disposición debe apoyarse en la naturaleza, como sobre una roca inconmovible, pues el arte no puede ser otra cosa que imitación de la naturaleza. Todo lo que es natural avanza por sí mismo." La mejor marcha didáctica toma en cuenta la naturaleza del niño: se orienta conforme a las leyes de su espíritu, toma en cuenta la aparición y desarrollo de sus facultades, pues el ser del hombre (naturaleza subjetiva) se encuentra en perfecta armonía con el universo (naturaleza objetiva). *El método natural* trae consigo rapidez, facilidad y consistencia en el aprendizaje.

En general, la enseñanza ha de comprender los siguientes momentos: 1º, *autopsia* (observación por sí mismo, intuición); 2º, *autopraxia* (ejercicio personal de lo aprendido); 3º, *autocresia* (*chreia,* uso), a saber, aplicación de lo estudiado.

El primero de estos momentos es la consagración del principio visual de la enseñanza. El capítulo 2o. de la Didáctica Magna ofrece incluso una técnica pedagógica de la intuición. Indica que la observación del todo debe preceder a la contemplación de las partes; de la de lo esencial a la de lo accidental; que se persigan de cerca los objetos mismos, echando mano de imágenes sólo en el caso de que falten aquéllos.

La *autopraxia* y la *autocresia* son los dos aspectos del postulado de la autoactividad. Aquí recomienda Comenio las representaciones dramáticas que, entre otras ventajas, provocan la espontaneidad, la sociabilidad, la emulación, no menos que el orden y la facilidad del aprendizaje y otros fines agradables. Pero en todo caso se deben ejercitar en primer término los sentidos, después la memoria y la imaginación, en seguida la razón, y, por último, el juicio y voluntad del educando.

5. *La organización.*—A grandes rasgos, la organización del sistema escolar sigue un proceso. Comenio piensa que el "cuerpo se desarrolla hasta los 24 años" y que a tal crecimiento ha de "corresponder un período igual para la formación del alma."

a) Según la edad de los educandos, el sistema educativo comprenderá 24

años, distribuidos en cuatro tipos de escuelas: la *infantia* (de 1 a 6 años) dispondrá de la *escuela materna;* la *pueritia* (de 6 a 12), de la *escuela vernácula* (elemental); la *adolescencia* (de 12 a 18), del *gymnasio* o *escuela latina*, y la *juventus* (de 18 a 24), de la academia o *universidad*.

b) *Según el lugar*, en cada familia debe existir la escuela materna; en cada municipio o aldea, la escuela primaria; el gimnasio no debe faltar en las ciudades, y la universidad, en las capitales de provincias o países.

c) *Según el objeto*, las diversas escuelas organizarán sus enseñanzas unitariamente ("escuela unificada"), esto es, pensando en la unidad general de todos los grados de la enseñanza; además, con arreglo al método cíclico, que exige en cada etapa una profundización y ampliación de los conocimientos adquiridos en la precedente.

La escuela materna atiende al cultivo de los sentidos externos y enseña a hablar al niño. En ella la madre puede dar los elementos de toda educación ulterior. Por esta idea, Comenio es un precursor de Pestalozzi y de Froebel. [2]

La escuela elemental cultiva de preferencia la memoria y la imaginación no menos que la "lengua y la mano"; es la escuela de la lengua materna, cuyo plan de enseñanza comprende la lectura, escritura, aritmética, geometría, canto, religión, historia, geografía; y la que se encarga de la formación profesional artesana.

La escuela latina, destinada a los que aspiran más allá del artesanado, dará a las ciencias un espacio considerable. Inicia en el estudio de las lenguas extranjeras al propio tiempo que cultiva la inteligencia y el juicio. La formación lingüística no será un fin en sí, sino un medio para la adquisición de la cultura. De las siete artes liberales, la dialéctica, la gramática, la retórica (esto es, las disciplinas *formales)* serán estudiadas después de las *reales* (aritmética, geometría, astronomía y música).

A la *universidad* sólo concurrirán los individuos más capaces; allí se formarán los guías espirituales y funcionarios mediante un cuidadoso cultivo de la voluntad. Se recomiendan los trabajos prácticos (de seminario) y los viajes, a manera de eficaces métodos educativos.

En este sentido "también expresa la conveniencia de que se funde un *Collegium didacticum*, exclusivamente dedicado al cultivo de las ciencias y cuya misión sea trabajar en descubrimientos que contribuyan a mejorar el bienestar humano. En esta idea germina el plan de una 'Academia de las Ciencias' que ya había halagado a Bacon (filósofo cuya influencia se nota repetidas veces en Comenio) y que adquirió realidad con la fundación de la

[2] Comenio se ocupa de esta etapa de la enseñanza en un libro especial, intitulado *Schola infantiae*, 1638.

'Real Sociedad de Ciencias', en Londres, 1663, y posteriormente con otras muchas academias científicas". [3]

6. *Rendimiento.*—Grandes son los rendimientos históricos de Comenio. Nos encontramos en él, la más extensa y rica de todas las doctrinas pedagógicas hasta entonces formuladas. Claro que no todo es original en su pensamiento: Vives, Bacon, Ratke, Andrea, han inspirado y orientado la obra pedagógica del gran checo. Pero en su sistema las ideas de éstos van encontrando su pertinente acomodo, a la vez que un nuevo y más fecundo sentido.

Comenio descubre en la relación de los métodos de las ciencias con la teoría antropológica, el principio de la didáctica. Advierte que las aptitudes del niño deben ser desenvueltas en su orden natural y en permanente contacto con las cosas; que la educación comienza con el nacimiento y que el niño puede y debe adquirir los primeros fundamentos de la cultura.

Se eleva con viva conciencia del hecho a la idea de la continuidad del proceso educativo y al plano moderno de la escuela unificada. Reduce a su justo valor el aprendizaje de las lenguas, poniendo en primer plano la lengua materna. Además: en torno del postulado de un agrupamiento concéntrico de las materias de enseñanza, postula la idea del aprendizaje autoeducativo. Pensamientos todos de innegable valor, poco importa que Comenio haya intentado asociarlos a una concepción mística y utópica del mundo, cuando creía que a la realización de su obra toda la humanidad sería como una estirpe, un pueblo, una casa y una escuela de Dios. O como lo dice él mismo, en tono profético: "Entonces los paganos se convertirán; los judíos reconocerán sus tinieblas; todos los países se someterán a la soberanía de Dios y de Cristo; el mundo entero disfrutará de paz; éste será el siglo verdaderamente dorado; el Sábado de la Iglesia, el séptimo momento del mundo, antes de que resuene la llamada de la sagrada eternidad."

En fin: el carácter integral de su pedagogía hace de él uno de los reformadores sociales más importantes de la época.

Hay más: es el profeta de la moderna escuela democrática, dado que reconoce igual dignidad a todos los niveles educativos e igual derecho de todos los hombres a la educación.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *¿Qué nuevos principios ofrecen los libros de texto de Comenio?*
b) *¿Hasta qué punto sustentó Comenio los principios de la pedagogía contemporánea?*

[3] A. MESSER, *op. cit.*, pág. 256.

V

LA EDUCACIÓN DE CLASE Y PROFESIÓN

El realismo pedagógico tuvo, como todas las grandes reformas, efectos próximos y lejanos. De inmediato no sólo influyó cada vez con mayor fuerza en la práctica de la instrucción en todos los grados y tipos de escuelas; también vino a servir por modo admirable para diferenciar verticalmente los sistemas de educación pública, promoviendo *nuevos tipos de educación,* acordes con los reclamos de la época.

Este hecho pedagógico del siglo XVII, empalma como es habitual en la historia de la cultura, con las grandes transformaciones sociales de la época. Terminada la Guerra de los Treinta Años (1648), los intereses políticos desplazan a los intereses religiosos. Es la época del poder absoluto de los reyes (Luis XIV) y de las luchas dinásticas. Las diferencias sociales entre nobles, letrados, burgueses y labriegos, se miden por el predominio político, a la sazón en manos de la nobleza; bien que de una nobleza con los ojos atentos a los factores económicos de la vida, que hacía negocios de banca y que ponderaba con acierto la utilidad de la ciencia natural y de la técnica; de una nobleza cortesana y burocratizada, que, en torno del rey, se disputaba los altos cargos oficiales para alcanzar honores, influencia y riqueza.

La época comprendió que el comercio y la industria (las ocupaciones de los burgueses) eran fuerzas propulsoras en la vida de las naciones, y que una juiciosa política era inseparable de ellas. La propia burguesía comienza a percibir su creciente vigor y en los filósofos e ideólogos se expresa una nueva concepción de la vida. Incluso no faltan pensadores que subrayan la extraordinaria importancia de la clase artesana en la vida colectiva. Aun manteniéndose las fronteras de las clases sociales, el concepto de profesión gana cada vez más importancia.

A todas estas necesidades sociales, fue encontrando una plausible solución la pedagogía del realismo. Llegóse a comprender que no sólo cada estamento tiene su propia educación, sino que cada profesión, dentro de cada clase social,

requiere una formación específica; que la educación humanista, en suma, era ya insuficiente, con sus métodos e ideales, para preparar al hombre de la época.

La vida de la nobleza

En tres direcciones, como ya se indicó, se presenta la educación de clase y profesión en el siglo XVII, cada una de ellas, como de suyo es comprensible, aparece defendida por conspicuos pensadores y logra realizaciones de innegable importancia por notables pedagogos prácticos.

A) La educación nobiliaria. Locke, Fenelón.
B) La educación de los letrados. Thomasillo, Wolff, Rollin, Feijoo.
C) La educación de las clases populares. Keckermann, Reyher.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Breve estudio acerca de las clases sociales de la época.*
b) *Relaciones entre la educación y la vida social.*

A

LA EDUCACIÓN NOBILIARIA, JOHN LOCKE (1632-1704) Y FENELÓN (1651-1715)

1. El ideal educativo del "galant homme". 2. Las academias caballerescas. 3. John Locke filósofo. 4. John Locke pedagogo. 5. Bossuet y Madame de Maintenon: dos realizaciones de educación nobiliaria. 6. Fenelón y la educación de las jóvenes.

E. FECHTNER, *Ideas de John Locke sobre la Educación*, Berlín, 1908.—G. COMPAYRÉ, *Fenelón y la Educación Atrayente*, París, 1910.—R. STRASSBURGER, *La Educación Femenina en la Historia de la Pedagogía de los siglos* XVII y XVIII *en Francia y Alemania*, Estrasburgo, 1911.

1. *El ideal educativo del "galant homme".*—Al promediar el siglo XVII, la nobleza feudal perdía a grandes pasos su influencia política y social, a medida que el poder de los reyes se fortalecía cada vez más. En cambio, la nobleza cortesana, detentadora de altos cargos en el ejército, en la hacienda pública y en la administración, llegó a convertirse en nueva fuerza política. Los castillos feudales, en otro tiempo emporios de vida intelectual, eran ya reliquias del pasado. En su lugar, las residencias principescas se erigieron en centros de vida nobiliaria. El palaciego era ahora el noble de influencia.

La vida cortesana trajo consigo un ideal peculiar de vida. Su característica fue la *galantería palaciega*, esto es, el arte de una conversación agradable, ingeniosa y oportuna, que revelara conocimientos y habilidades mundanos. El *galant homme* cifraba su ideal en la conquista de una posición relevante en la corte. "Pero ésta sólo se podía alcanzar con formas sociales distinguidas, casi inmovilidad y elegancia física, y, por ello, la educación ponía su peso principalmente en los ejercicios caballerescos: duelos, equitación, bailes y juego de pelota. Como en la época de los caballeros, dominaban también ahora las mujeres en la sociedad. Fiestas en los jardines, bailes de corte, mascaradas, ofrecía la brillante imagen social del barroco, tal como nos la ha dejado el pincel de Wat-

tau con gracia inimitable, y pertenecer a esta bella sociedad era el fin de la educación de la nobleza. Un cortesano debía saber narrar con ingenio y espíritu, hablar sobre casos interesantes de la ciencia natural y el derecho y estar instruido sobre las novedades del periódico francés. Nada de esto se podía aprender ciertamente en las antiguas escuelas de latín, y, por ello, cuando no se tenía bastante con un *maestro de corte* se fundaban escuelas de nobles, las llamadas 'academias caballerescas'." (Wickert.)

2. *Las academias caballerescas.*—El plan de la enseñanza de estas instituciones era variado; comprendía no sólo el aprendizaje de las lenguas y de las ciencias; también incluía las prácticas de la vida cortesana. Por eso, se fundaron casi siempre en las cuidades que eran residencias de los príncipes y guardaron íntimo contacto con las Cortes. Los "académicos" tenían casi siempre autorización para frecuentar la Corte principesca. "El mariscal de la Corte ponía a disposición de ellos caballos y pistas, e igualmente encontraban en las residencias afamados maestros de equitación, baile y esgrima. Entre las disciplinas de la enseñanza, cítase en primer término, la religión, porque los grandes señores, en su mayoría desaprensivos y libertinos, deseaban, sin embargo, por regla general, estar en buenas relaciones con la Iglesia; estimaban a ésta, por lo menos, como un instrumento de dominio, como una institución que habituaba a los súbditos a obedecer a sus superiores como aceptados por Dios, y a consolarse de las miserias y opresiones de esta vida con la esperanza de otra más perfecta después de la muerte.

"Estudiábase también una Ética, inspirada en el régimen de vida de aquel entonces, en unión con el Derecho natural y la Política, y además, como Retórica, el llamado *studium oratorum* bajo cuya denominación se comprendió el arte de sostener una conversación agradable y florida, de pronunciar discursos políticos y ocasionales, y de escribir cartas conforme al estilo moderno. Con las disciplinas científico-naturales se unieron, como aplicación suya, enseñanzas de arquitectura, especialmente en materia de construcción de fortalezas. Cultivábanse igualmente las Ciencias políticas de nueva creación; el Derecho natural (o filosofía del Derecho), la política (teoría del Estado), la economía (nacional y doméstica), la estadística, la historia, la heráldica, la genealogía y la geografía. A esto se añadían las lenguas: latín y especialmente francés (utilizándose para la pronunciación de este idioma maestros franceses), frecuentemente también italianos, y, en ocasiones, ingleses." (Messer.)

3. *John Locke filósofo.*—John Locke,[1] es el pensador que más se ha preocupado en Inglaterra por el ideal educativo de la nobleza. Su tratado pedagógico

[1] Este notable filósofo, nacido en Wrington el año 1632, es uno de los grandes pilares del empirismo inglés. Su obra filosófica más importante lleva el título de *Ensayos sobre el entendimiento humano*. Fácil intelección y claridad son cualidades de sus trabajos literarios. Muere en 1704, después de una vida fecunda, en la que alternaron la actividad política y la meditación.

Pensamientos acerca de la educación, no sólo justifica el carácter realista que venía imponiéndose a la educación nobiliaria; asimismo depura este nuevo ideal de formación y le suministra un sólido fundamento psicológico.

Partiendo del principio de que nada hay en la inteligencia que no haya pasado por los sentidos, se opone a la doctrina de las *ideas innatas*. El alma del niño es una *tabula rasa*, una hoja de papel en blanco *(write paper void of all characters)*. La sensación es la base de todo conocimiento. De las sensaciones obtiene el espíritu ideas simples y concretas, primero; después, complejas, abstractas y generales. Puesto que, según Locke, los materiales de *todo* conocimiento provienen de la experiencia, la concepción epistemológica de Locke recibe el nombre de *empirismo*. Considera el espíritu como un ser vivo en vías de formación y transformación incesante. No niega, por otra parte, la existencia de aptitudes y facultades, cuyo poder tan variable es debido a la constitución natural de cada hombre.

De esta idea psicogenética del conocimiento se desprenden consecuencias pedagógicas importantes. La enseñanza ha de partir de las cosas, la observación directa y la experiencia personal; la condenación de verbalismo, vale decir, del aprendizaje de palabras sin relación con las cosas; y, en cuanto al método, el abandono del mero procedimiento expositivo.

4. *John Locke pedagogo.*—La doctrina educativa de Locke sobrepasa, con mucho el aspecto instructivo del aprendizaje. Una educación integral, dice Locke, comprende tres vertientes y, consecuentemente, *tres grandes fines:* educación física, intelectual y moral; esto es, vigor físico, saber y virtud. Recordando al poeta latino Juvenal, subraya que "un espíritu sano en un cuerpo sano es una descripción breve, pero completa, de un estado feliz en este mundo. Al que dispone de ambas cosas le queda muy poco que desear, y al que le falte una u otra cosa será infeliz por ventaja que disfrute por otra parte". [2]

Sin duda, el espíritu es la parte más noble de la naturaleza humana; mas precisa no olvidar nuestra casa de arcilla, pues el cuerpo debe ser "un instrumento dócil en la ejecución de las órdenes del espíritu". *La educación física* se reduce a pocas y breves reglas: "mucho aire libre, ejercicio, sueño, régimen sencillo, nada de vino ni de bebidas fuertes, vestidos no muy abrigados..."

Por lo que hace a la educación intelectual, el filósofo inglés la pone, a diferencia de otros pedagogos, en relación condicionante con la cultura de la voluntad, del carácter moral. Un *gentleman* ha de proporcionar a su hijo virtud, prudencia, buenas maneras e instrucción. El punto más difícil y esencial de la educación es la virtud; sólo en relación con ésta debe pensarse la sabiduría o sea "la capacidad de un hombre para gobernar sus asuntos en este mundo, por modo hábil e inteligente". Para ello, la erudición muerta es cosa,

[2] *Pensamientos acerca de la educación*. Trad. y notas de D. BARNÉS. Ediciones de La Lectura, Madrid.

inservible. El joven noble ha de aprender cosas útiles *(pedagogía utilitaria)*: geografía y aritmética, historia y derecho civil; incluso, el aprendizaje de un oficio manual.

Semejante concepto pragmático de la educación, que indica a las claras cómo la nobleza empezaba a comprender el nuevo giro que tomaba la vida social, aún admite viejos usos. Así, a los ojos de Locke, la mejor educación es la impartida por un culto preceptor, fuera de la escuela pública. Por añadidura, se pronuncia en favor de la llamada *educación formal*, al suponer que el aprendizaje de una ciencia, a saber, la matemática, entrena y perfecciona en general la facultad razonadora del alma. "Hemos nacido criaturas racionales; pero sólo el uso y ejercicio nos hace serlo y no lo somos hasta que la aplicación y la diligencia nos llevan a ello... He mencionado las matemáticas como una manera de llevar al espíritu al hábito de razonar y de crear con disciplina; no es que yo piense que es necesario que todos los hombres sean matemáticos; pero habiendo obtenido el hábito de razonar, que el estudio, necesariamente lleva consigo, podrán ser capaces de transferirlo a otros conocimientos cuando tengan ocasión."

En descargo de ello, Locke ha continuado la tradición de la moderna didáctica, ofreciendo una idea clara del método de enseñanza: el aprendizaje será siempre atractivo; en los primeros años se utilizará de preferencia el juego ("El juego debe ser obligatorio, el estudio libre"). Más tarde la enseñanza será gradual y ordenada. Además, deberá fundarse en el hábito y en el ejercicio.

Muy considerable ha sido la influencia pedagógica de Locke. Desde luego tuvo resonancias en la teoría y práctica de la educación de su tiempo. Más tarde, en la doctrina Rousseau, y, al través de él, en Pestalozzi.

5. *Bossuet y Madame de Maintenon: dos realizaciones de educación nobiliaria.*—Aunque sin esta honda preocupación metódica, los pedagogos franceses del siglo XVII han impulsado también la teoría y práctica de la educación. Los más conspicuos de ellos son clérigos y preceptores de príncipes y nobles: Bossuet (1627-1704), Madame de Maintenon (1635-1719), Fenelón (1651-1715).

A Bossuet (1627-1704) le fue encomendada, en 1670, la educación del *Delfín*, o sea del hijo de Luis XIV. El hecho era por demás sobresaliente. Educar a un Rey de Francia en esta época, era un quehacer del que estaba pendiente todo el mundo ilustrado de aquel entonces.

Bossuet tomó con gran empeño su encargo; preparaba minuciosamente sus enseñanzas; escribía sus lecciones que, con el tiempo, llegaron a ser libros célebres: *Discursos sobre la Historia universal*, *Conocimientos de Dios y de sí mismo*, *Lógica*, *Historia de Francia*, etc.

El plan de enseñanza seguido por el ilustre preceptor es humanístico; da una importancia hasta entonces desusada a la historia y geografía, particularmente nacionales.

En su *Epístola al Papa Inocencio III*, expone las ideas respecto del programa de estudios y del método de enseñanza. Por lo que mira a este último recomienda una educación atrayente e intuitiva.

Los resultados obtenidos en la educación del Delfín no fueron, a decir verdad, tan plausibles como era de esperarse, pero tampoco muy insuficientes como lo han referido algunos historiadores. La obra del preceptor estuvo a la altura de las circunstancias dadas:[3] el Delfín no era un joven de inteligencia brillante; Bossuet no poseía relevante tacto pedagógico.

Madame de Maintenon (1635-1719), esposa de Luis XIV, en cambio, tuvo una decidida vocación de maestra. La reputación de esta mujer, que tanto influyó en la conducta moral y política del Rey, proviene de su fundación del Colegio erigido en *Saint-Cyr*.

La *maison de Saint-Cyr* admitía a niñas y doncellas de familias nobles empobrecidas, particularmente huérfanas. En ella, la primera institución consagrada a la educación femenina, fuera de los monasterios religiosos, se pretendía hacer de las alumnas buenas esposas y madres de familia. Los estudios se limitaban al aprendizaje de la lectura y de la escritura, a nociones elementales de cálculo y a rudimentos de religión y literatura. La educación era práctica por excelencia, y comprendía principalmente trabajos manuales, quehaceres domésticos y ejercicios de piedad.

Tres pequeñas obras redactadas por Madame de Maintenon, orientaban la marcha de la institución: *Cartas sobre la educación de las niñas; Conversaciones sobre la educación;* y *Consejos a los Jóvenes.*

6. *Fenelón y la educación de las jóvenes.*—Francisco de Salignac de la Mothe Fenelón es el más original y fecundo de este grupo de pedagogos. Su *Tratado de educación de las jóvenes*, compuesto a instancias de los duques de Beauvilliers, es la primera obra clásica importante de la pedagogía francesa, aparte de poseer reconocido valor literario.

La obra comprende tres partes: la primera tiene un carácter crítico: censura los muchos y graves defectos de la educación de su tiempo, particularmente en los centros de educación femenina. Con sano juicio rechaza la educación monástica que solía impartirse a muchachas que vivirían más tarde en la vida agitada del mundo. La que se educa en un convento, sale de él "como una persona a quien se hubiera encerrado en las tinieblas de profunda caverna y que se encontrara de pronto en plena luz. Nada tan deslumbrador como esa transición imprevista y ese brillo al que no se estaba habituado". En otras palabras: para Fenelón la mujer no debe ser educada en la ignorancia del mundo.

La segunda parte del *Tratado* ofrece una serie de observaciones de carácter general acerca de los principios y métodos que conviene aplicar en la educación de los niños y de los jóvenes. He aquí sus postulados fundamentales:

[3] P. FLOQUET, *Bossuet preceptor del Delfín*, París.

a) Aprovechar la *curiosidad* natural del niño.

b) Emplear la *instrucción indirecta*, vale decir, un procedimiento de enseñanza donde el alumno no sienta el peso de la lección, sino que imperceptiblemente vaya asimilando el saber deseado por el maestro. ("En un receptáculo tan pequeño y tan precioso, como la mente del niño, no deben verterse más que cosas exquisitas.")

c) Recurrir a la *instrucción atrayente*. "Hay que enseñar siempre algo firme y agradable. Ocultad al niño el estudio bajo la apariencia de la libertad y del placer." "Dejad que su vista se solace un poco y que se ensanche su espíritu." "Mézclese la instrucción con el juego." "He visto", dice también, "muchos niños que han aprendido a leer jugando".

d) Diversificar la enseñanza lo más que se pueda, o sea impartir una educación variada y en las ocasiones más propicias.

e) En fin, echar mano de *fábulas e historietas en la educación moral y religiosa*, ya que las narraciones estimulan con figuras risueñas y magníficas la imaginación infantil.

Fenelón mismo ha puesto en práctica estos principios didácticos, en la educación del duque de Borgoña. Con la íntima convicción del éxito, compuso una serie de libros bajo el signo de su doctrina pedagógica: las *Fábulas para la Educación de Monseñor el duque de Borgoña*, los *Diálogos de los Muertos*, y las *Aventuras de Telémaco*. En los *Diálogos* aparecen hombres de diversas condiciones y países: Carlos V, Descartes, Leornardo de Vinci, César, Alejandro... El *Telémaco*, una epopeya en prosa, se propone dar al joven duque la prudente educación política de un gobernante.

Forman la tercera parte del libro (Capítulo I-X) sus convicciones acerca de la pedagogía femenina. Nadie como Fenelón ha visto los defectos que engendra la ignorancia en la mujer; nadie como él ha explicado por dicha ignorancia la ociosidad, el carácter frívolo, la molicie y otros defectos frecuentes en la mujer; y, aunque el programa de estudios que recomienda para la educación de las jóvenes ofrece muchas lagunas, el aire que respira su pensamiento pedagógico no ha sido indiferente en el origen y desarrollo del feminismo.

Suele decirse, a manera de crítica, que la pedagogía feneloniana propicia una *pedagogía blanda*, una suerte de *facilismo educativo*. Es cierto: mas no hay que olvidar que aquella época reclamaba una censura de la posición contraria, la *pedagogía dura*.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Parangón entre la pedagogía de Comenio y la de Locke.*

b) *La educación femenina desde Vives hasta Fenelón.*

B

LA EDUCACIÓN DE LOS LETRADOS. C. THOMASIUS (1655-1728), C. WOLFF (1679-1759), C. ROLLIN (1661-1741) Y FR. BENITO JERÓNIMO FEIJOO (1676-1764)

1. Los letrados y la orientación realista de la enseñanza. 2. La universidad con libre docencia y objetivos de investigación. 3. Carlos Rollin y el levantamiento de los estudios en la Universidad de París. 4. Primeros ensayos de la enseñanza realista en Alemania. 5. Las academias reales en España y Fr. Benito Jerónimo Feijoo.

M. FLEISCHMANN, *Cristian Thomasius.* Vida y Obra, Berlín, 1931.—H. PICHLER, *Cristian Wolff,* Leipzig, 1910.—H. PERTE, *Rollin, Su Vida y sus Obras,* París, 1923.—J. COHN, *La Pedagogía de la Ilustración y del Idealismo alemán,* 1946.—J. DELPY, *Feijoo y el espíritu europeo,* 1937.

1. *Los letrados y la orientación realista de la enseñanza.*—La orientación realista en la pedagogía tuvo también resonancia en la vida académica de Europa. Los sabios y letrados, tan solicitados en otro tiempo para desempeñar cargos importantes en las cortes, se vieron desalojados en la primera mitad del siglo XVII. La nobleza llegó a mofarse de ellos llamándolos "oficiales ambulantes de libros".

Para recuperar la posición perdida hubieron de incorporarse al espíritu del nuevo tiempo. Cristian Thomasius[1] fue el primero entre los letrados que sacudió con violencia los viejos usos académicos de Europa. Bajo el estímulo del jesuita español Baltasar Gracián (1601-1658), se pronuncia en favor de una sabiduría mundana. Incluso rompe con la tradición de enseñar en la lengua latina y funda un curso en alemán, puntualmente para comentar *El oráculo manual* de este jesuita. Thomasius utilizó el opúsculo "como espejo en el que mostraba al viejo empolvado" que tiene llena la cabeza de grillos y sofisterías

[1] Filosóficamente, Thomasius y Wolff pertenecen al movimiento ideológico del Iluminismo. Véase más adelante el concepto de esta corriente filosófica.

innecesarias, y al discreto hombre de mundo "que está adornado de bellas y útiles ciencias". Como conclusión sintetizaba así su ideal: "*honnête sagesse, beauté d'esprit, un bon goût*" y "*galanterie*". Sus esfuerzos para introducir el espíritu moderno y la lengua materna en la enseñanza de la universidad no encontraban ningún eco en los restantes profesores y tuvo que salir de Leipzig en 1690.[2]

2. *La universidad con libre docencia y objetivos de investigación.*—La reforma que Thomasius propugnaba, fue recibida con simpatía en las escuelas superiores. Las propias universidades respondieron a ella, bien que con la natural lentitud con que puede hacerlo un organismo social con tradición secular. Pero tanto más fue saludable la creación de una nueva universidad, cuanto que vino a poner en práctica aquellas ideas. El mismo Thomasius, ayudado por el filósofo Cristian Wolff (1679-1759), estableció en Halle, el año de 1694, la primera universidad que rompió con los viejos moldes académicos. La institución tuvo un triple carácter.

a) Acogió en sus aulas las nuevas orientaciones filosóficas y la ciencia natural;

b) Dio el rango de lengua académica a la lengua nacional, y

c) Garantizó plenamente la libre docencia y la libre investigación.

Para realizar dichos objetivos se transformó asimismo la práctica docente. "Hasta entonces el profesor sólo había explicado textos prescritos; ahora podía presentar en las conferencias lo que había investigado por sí mismo; hasta entonces los estudiantes habían distraído su energía espiritual en discusiones infructíferas; ahora fueron educados, en el "seminario", para la investigación libre".

Con fundado derecho ha escrito el gran historiador de las universidades alemanas, Federico Paulsen,[3] que de una escuela tradicional como era la de Halle, se creó un "taller de conocimientos progresivos, explotadores de la verdad, directores de la vida espiritual".

Para propagar profesionalmente las nuevas ideas, Thomasius publicó una revista mensual de cultura superior, la primera en su género. Aunque tardíos, los resultados fueron benéficos. En 1737, la Universidad de Goettingen se organizó conforme al modelo de la de Halle. En los años finiseculares, casi todas las universidades alemanas eran tributarias de la reforma.

Mucho más despacio se incorporaron al nuevo movimiento las universidades inglesas y francesas: hasta el siglo XIX no hubo en ellas una honda renovación de la vida académica.

---

[2] R. WICKERT, *op. cit.*, pág. 87.

[3] *Historia de la Enseñanza Superior en las Escuelas alemanas y Universidades*, 2ª ed., 1895.

3. *Carlos Rollin y el levantamiento de los estudios en la Universidad de París.*—Sin embargo, justo es consignar el levantamiento de los estudios que tiene lugar en las Universidades de París, a fines del siglo XVIII, gracias a la influencia tenaz de Carlos Rollin. [4]

La Universidad de París había sido en una época el centro de la vida académica de Europa; pero obstinada en sus tradiciones, ni siquiera el movimiento humanista del Renacimiento había podido remover los reglamentos, ya anticuados, que el cardenal Estouteville le impusiera en 1452.

Hasta 1600 se produce un cambio en la organización de ella. Bajo Enrique IV, en 1600, se transformaron los estatutos de la Universidad "por orden y voluntad del rey de Francia y de Navarra, Enrique IV". Tal hecho era inusitado: por primera vez el Estado intervenía mediante una planeada legislación en la cultura superior, oponiéndose con su poder laico a la autoridad de la Iglesia.

Pero la nueva organización estatutaria de la Universidad no trajo consigo, de inmediato, una reforma en su vida académica. "Preciso es llegar hasta la época en que Rollin enseñó en ella para observar un renacimiento en los estudios de la Universidad. Algunos profesores distinguidos, su maestro Hersan, Pourchot y algunos otros abrieron el camino y hubo entonces, de 1680 a 1700, un verdadero rejuvenecimiento de los estudios, del que en parte fue Rollin el iniciador.

"El latín perdía algún terreno y empezábanse a reconocer los derechos de la lengua francesa y de la literatura nacional que acababan de ilustrar tantas obras maestras. El espíritu de los métodos jansenistas penetraba en los colegios universitarios; enseñábase en ellos la filosofía cartesiana; concedíase más importancia a la explicación de los autores y alguna menos a la recitación de las lecciones; infiltrábanse ideas nuevas en la antigua fortaleza de la escolástica." (Compayré.)

Rollin expresó y justificó éstas y otras reformas en una obra de carácter pedagógico conocida bajo el nombre de *Tratado de los Estudios.* Aunque el libro no apareció hasta 1726, se ofrece en él la pedagogía avanzada del siglo XVII en Francia, que, a decir verdad, bien desmerece comparada con la de otros países.

4. *Primeros ensayos de la enseñanza realista en Alemania.*—La enseñanza secundaria, en cambio, recibió ya ostensibles influencias durante las postrimerías del siglo XVII y principios del XVIII en el continente europeo y fuera de él. Desde luego se comenzó a dar la importancia debida a las lenguas maternas. En Alemania se agregó al programa de estudios la lengua nacional. En algunos gimnasios se relegó a segundo término el griego, reservando su aprendizaje sólo para aquellos que más tarde debieran consagrarse a la teología. Las cien-

[4] Nació en París, donde hizo brillantes estudios; después profesó las humanidades y llegó a obtener el cargo de rector de la Universidad.

cias naturales, a la inversa, fueron logrando cada vez mayor importancia. En general se pedía a las escuelas latinas que incluyeran en sus planes de enseñanza asignaturas de utilidad práctica: botánica y física, matemáticas e historia, francés y filosofía moderna.

5. *Las academias reales en España y Fr. Benito Jerónimo Feijoo.*—Otro suceso, también importante, bien que de orden diverso, tiene lugar en España en relación con la enseñanza superior, durante esta época. Se crean muy significativas instituciones circumescolares de alta cultura. Son éstas, en general, centros de manifiesta influencia educativa, pero de organización diversa de la de los planteles expresamente docentes. Las bibliotecas, las asociaciones con fines culturales, los centros deportivos, etc., son instituciones de este tipo. Las *reales academias*, que surgen en España, durante el reinado de Felipe V y Fernando VI, de la dinastía borbónica, tienen este sello.

Las academias reales eran instituciones que congregaban, por selección, a sabios en ramas especializadas de conocimientos humanos, con la mira de contribuir al perfeccionamiento de éstos. La primera de ellas fue la *Real Academia Española de la Lengua*, fundada en 1713, a instancias del Marqués de Villena. Los académicos de la lengua, desde entonces, han contribuido con eficacia a la fijeza y esplendor del idioma castellano. Ya en 1726 comenzaron a publicar su célebre *Diccionario de Autoridades*, cuyo sexto y último volumen se editó en 1739; en 1742, editaron la *Ortografía*, y en 1771, la *Gramática*. La Academia Española de la Lengua ha servido, asimismo, para mantener unificado, en lo posible, el idioma español, que se habla en otras partes de la Tierra, sobre todo en América hispánica.

A ejemplo de la Real Academia Española de la Lengua, se creó, en 1734, la *Real Academia de Medicina y Cirugía;* en 1735, la *Real Academia de la Historia*. Como la de la Lengua en su ramo, esta última ilustró, a través de sus miembros, muchos puntos de la historia de España. Hubo más: las academias reales iniciaron una etapa del saber en España, de acusada orientación crítica y erudita.

Felipe V muere en 1746. Dentro de la misma línea de gobierno, Fernando VI, su sucesor, fundó la *Academia de Bellas Artes de San Fernando* y la *Academia de Legislación y Jurisprudencia*.

La figura más representativa del setecientos, en España, por lo que hace a este giro erudito y crítico de la cultura superior, es el sabio benedictino Fr. Benito Jerónimo Feijoo.[5]

La erudición, dice Feijoo, sólo debe ser un paso hacia el descubrimiento. "Sabios de entendimiento", no "sabios de memoria", son quienes logran el verdadero adelanto del saber, pues estos últimos están persuadidos del quehacer interminable de la sabiduría. "Hay una especie de ignorantes perdurables, dice,

[5] Nació en Casdemiro (Orense). Murió en Oviedo.

precisados a saber siempre poco, no por otra razón, sino porque piensan que no hay más que saber aquello poco que saben..." Esta es la primera causa de la postración de los estudios en España. La segunda es la preocupación que reina aquí contra toda novedad. "¿No es cosa admirable que los filósofos de nuestras aulas desprecien las investigaciones de los modernos, por inútiles? ¿Cuál será más útil, explorar en el examen del mundo físico la obra del Autor de la Naturaleza, o investigar en largos tratados de *el ente*, *la razón* y de abstracciones lógicas y metafísicas las ficciones del humano entendimiento? Aquello naturalmente eleva la mente a contemplar con admiración la grandeza y sabiduría del Creador; esto la detiene como encarcelada en los laberintos que ella misma fabrica."

Ensayista, acaso el primero en lengua española; catedrático, sin duda el más influyente de su tiempo en España, Feijoo, es, en vida, una figura internacional. Le conocía y leía el mundo culto del siglo XVIII. El Benedictino quiere una España permeable a toda suerte de ideas. Informado de la filosofía moderna, particularmente de la inglesa, hace una crítica ecuánime de la escolástica rezagada. Dos de sus obras, las principales, *Teatro crítico* y *Cartas eruditas y curiosas*, rebosan el enciclopedismo (filosofía, historia, medicina...) de una mente ilustrada y sagaz a la par. Quiso (lo que logró en parte) rescatar a España de tradicionales e infundados prejuicios, y encauzarla, mediante una selecta minoría, por nuevas rutas de pensamientos. Todo ello, claro está, porque es el primero que comienza a *encontrar a España.*

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *La evolución de las universidades hasta el siglo* XVII.
b) *Breve monografía sobre la Universidad de París.*
c) *Estudio monográfico sobre las academias reales en España, en el siglo* XVIII.

C

LA EDUCACIÓN DE LAS CLASES POPULARES

1. La creación de nuevas escuelas. 2. Los reglamentos pedagógicos. El "Schul-Methodus" de Gotha. 3. Puritanos y metodistas en Inglaterra. John Milton. 4. Orígenes de las bibliotecas públicas.

H. WEIMER, *Historia de la Pedagogía*, Madrid.—F. BUISSON, *Nouveau Dictionaire de Pédagogie*, art. *Ernest le Pieux*.—P. MONROE, *A. Cyclopedia of Education*, art. "*Puritans in Education*".—J. W. ADAMSON, *Pioneers of modern education*. 1921.

1. *La creación de nuevas escuelas.*—El siglo XVII también es importante por el impulso que comienza a tener la educación de las clases populares. En no exigua proporción, la nueva didáctica aspiraba a mejorar la cultura del pueblo; incluso los más conspicuos pedagogos del tiempo pensaron aproximar cada vez más las diferencias sociales mediante una educación general básica. Con este propósito se dirigió ya Thomasius a todo el pueblo en su "Revista Literaria", fundada en 1688; pues "no el individuo, sino el pueblo, rompe con los prejuicios", y "el iletrado, el soldado, el comerciante, el jornalero, el aldeano y la mujer han de comprender la verdad". Pronto encontraron imitadores sus ideas "en serio y en broma", razonables y sencillas, así como toda clase de "libros y problemas amenos y útiles". Bajo el influjo de las revistas morales inglesas aparecieron otras publicaciones similares, en el siglo XVII, que contribuyeron a la educación intelectual y moral del pueblo. [1]

La nueva orientación de la pedagogía correspondía por entero a un hecho económico y social de que comenzaban a tener una idea clara los pensadores de aquel entonces: el hecho de que la clase trabajadora podía y debía tener un papel preponderante en la vida colectiva; lo que sólo era posible en el caso de que ella llegase a ser más culta y consciente de su poder.

Algunos gobiernos comprendieron con hondura el alcance de la nueva pedagogía y la importancia de la clase artesana en la vida social, y, con pre-

[1] R. WICKERT, *op. cit.*

mura, resolvieron realizar los nuevos idearios pedagógicos de la época. Bartolomé Keckermann (el "Filósofo de Danzig") no sólo pedía que el Estado se preocupara de fundar y sostener escuelas; hacía notar que el Estado y no la Iglesia debía administrarlas.

2. *Los reglamentos pedagógicos. El "Schul-Methodus" de Gotha.*—Bajo la influencia de estas ideas, no pocos príncipes resolvieron reglamentar la vida escolar en sus dominios. Weimar fue la primera ciudad que se dio una legislación escolar (1619).

La reglamentación más importante, empero, fue la que concibió en Gotha el eminente pedagogo Andreas Reyher. El documento se hizo célebre con el nombre de *Schul-Methodus* (1642): es uno de los monumentos más notables de la pedagogía alemana en el siglo XVII.

Las principales disposiciones del *Schul-Methodus* conciernen a la frecuentación escolar, al método del aprendizaje, a los manuales de enseñanza y al programa de estudios. Se fija desde un principio la obligatoriedad de la enseñanza para niñas y niños desde la edad de cinco años. Las faltas de asistencia se sancionan con penas pecuniarias.

Son objeto de estudio: la lectura, la escritura, la religión, el cálculo, las ciencias naturales, la geografía local, los conocimientos de las cosas habituales de la vida. De esta guisa se viene a orientar la escuela primaria en el sentido de la pedagogía "realista".

La materia didáctica debe ser repartida prudentemente en los diversos años escolares, y se ofrece a los alumnos en libros de texto, de los cuales el propio Reyher compuso algunos.

Tocante al método de enseñanza, el *Schul-Methodus* se halla bajo el signo de Ratke y Comenio. Afirma la necesidad de asociar el conocimiento directo de las cosas a las palabras. No tiene poco mérito el haber introducido, asimismo, el principio de la enseñanza intuitiva.

A Ernesto el Piadoso cupo la honra de poner en vigor tan importante legislación educativa, que vino a remediar la mala organización de las escuelas en Gotha. Al principio, el *Schul-Methodus* fue recibido con recelo y desconfianza, pero en poco tiempo se reconocieron sus aciertos.

Ernesto el Piadoso reinó treinta y cinco años (1640-1675). En las postrimerías de su reinado corría la conseja en Alemania de que los súbditos más humildes de Ernesto el Piadoso sabían más que los gentiles hombres de otros lugares.

3. *Puritanos y metodistas en Inglaterra. John Milton.*—En Inglaterra, las comunidades religiosas de los *puritanos y metodistas* han impulsado con vigor la educación de las clases populares.

Los puritanos buscaban un renacimiento moral del pueblo inglés, y, por ello, entraron en lucha con el *escolasticismo de las escuelas.* El poeta del Paraíso Perdido, John Milton (1608-1674) ha participado activamente en esta

contienda. Muestra con rudeza los vicios de la educación de las clases menesterosas; hace notar cómo la Iglesia se enriquece con tesoros que deben ser invertidos en la fundación de escuelas, y acentúa la obligación que tiene el Estado de cuidar de la educación de la juventud. En libro interesante, el *Tratado de Educación* (1644), expone su doctrina y planes de reforma.

Escuela de aldea. Siglo XVIII.

Los metodistas, por su parte, vienen en ayuda de los niños pobres y desamparados. Por medio de *escuelas dominicales*, inician esta campaña en favor de las clases menesterosas.

4. *Orígenes de las bibliotecas públicas.*—Gracias al humanismo y a la invención y perfeccionamiento de la imprenta, aparecieron, como ya se dijo, las modernas bibliotecas. La impresión de libros fue posible, empero, por la existencia de acervos. Éstos los constituían las colecciones de libros de los monasterios, formadas por el laborioso trabajo de copiar manuscritos, ejecutado por numerosos monjes. Andando el tiempo, las catedrales y las universidades llegaron a poseer los mejores acervos. De las primeras cabe mencionar los de Chartres, Reims y Monte Casino; de las segundas, es obligada la referencia

del de la Biblioteca de la Universidad Imperial de Viena, y el de la Universidad de la Sorbona, centro de la cultura europea en la Edad Media.

No toda colección de libros constituye una biblioteca; para ello se requiere que la colección esté *ordenada.* Al multiplicarse los libros, por obra de la imprenta, fue conveniente inventar medios y formas de clasificarlos. Así surgieron las grandes bibliotecas. Pero éstas, todavía en el siglo XVI, tuvieron mayormente

Biblioteca imperial de Viena. Siglo XVII.

un carácter privado. El concepto de *Biblioteca pública* aparece hasta el siglo XVII. Se trata de una biblioteca accesible a todos, sin restricciones, sin cortapisas, pues este concepto conlleva la idea de estímulo: la conveniencia de poner la letra de molde al servicio de todos, en la obra de la educación.

Con su fundación, en 1608, dos bibliotecas iniciaron la ruta de estos establecimientos: la *Ambrosiana,* de Milán, y la *Bodleiana,* de Oxford. Tras ellas, la biblioteca como institución periescolar pública se ha desenvuelto en forma extraordinaria. Ya a fines del siglo XVIII aparecen las *bibliotecas circulantes.*

Efecto por demás benéfico tuvo la apertura de las bibliotecas públicas. Éstas vinieron a constituir un fecundo enlace entre la educación de los letrados y la educación de las clases populares.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *La educación de las clases populares desde el Renacimiento hasta el siglo* XVII.

b) *Lectura y comentario del "Tratado de Educación", de J. Milton.*

VI

LOS ORATORIANOS

1. La Congregación de los oratorianos. 2. La reforma de los oratorianos. 3. Pedagogos notables del Oratorio.

G. COMPAYRÉ, *Historia crítica de las doctrinas pedagógicas en Francia desde el siglo* XVI, vol. I, libro 2º.—J. LALLEMAND, *Historia de la Educación en el antiguo Oratorio de Francia*, París, 1888.—CARDENAL PERRAUD, *El Oratorio de Francia en los siglos* XVIII y XIX, París, 1866.

1. *La Congregación de los oratorianos.*—Aunque insuficiente en muchos aspectos, la pedagogía de los jesuitas significó un progreso respecto de las ideas educativas de la Edad Media; pero por circunstancias diversas permanecía inmutable y sin perspectivas de evolución en el siglo XVII. Una transformación meritoria en favor de los establecimientos de segunda enseñanza tiene lugar en los centros educativos de los oratorianos.

Los oratorianos son religiosos que pertenecen a dos congregaciones de clérigos seculares, sin votos: una italiana y otra francesa. Ambas tienen el mismo objetivo, a saber, la santificación propia y la de los demás, y ambas se organizaron de parecida manera, con la sola diferencia de que el Oratorio francés está gobernado por un superior, al paso de que en el italiano cada establecimiento se gobierna por sí mismo. El fundador del Oratorio italiano (*Patres oratorii*) fue San Felipe Neri (1515-1595).

El Oratorio francés fue creado por el clérigo (después cardenal) Pedro de Bérulle, en 1611. La nueva sociedad, compuesta de seis sacerdotes, logró la aprobación real en 1612, y la confirmación pontificia en mayo de 1613. La obra de Bérulle tuvo tal aceptación, que en poco tiempo se propagaron los Oratorios en muchos departamentos de Francia y, luego, en Bélgica, Saboya y Roma. En 1631, siendo superior general el padre Carlos de Condren, se redactaron los estatutos de la Congregación.

El Oratorio francés se propuso de preferente manera la formación de sacerdotes y el establecimiento de colegios secundarios. Los primeros de éstos fueron inaugurados en 1614, en Dieppe y en la Rochelle. En las postrimerías del siglo el número de estos planteles docentes se había multiplicado considerablemente.

2. *Las reformas de los oratorianos.*—El padre de Condren redactó para los establecimientos de su Congregación un plan pedagógico bajo el nombre de *Ratio studiorum a magistris et professoribus congregationis Oratorii Domini Jesus observanda.* La primera parte de este trabajo se ocupa de la disciplina; la segunda, de los estudios y de los métodos.

Rigor y miedo no son vías adecuadas para mantener la disciplina de los alumnos, pues los oratorianos no admiten que la naturaleza humana sea originariamente mala. El cardenal Bérulle recomendaba tener un gran respeto hacia las almas de los educandos. "Sed más bien padre que superior, tened más paciencia que celo, y no reprendáis nunca antes de pensarlo algunos instantes." Por su parte, el padre de Condren dice que el temor reduce en el niño la libertad de espíritu. En la corrección, dice, hay que comportarse como padre, y preferir que Dios reprenda al maestro por excesiva bondad antes que por severidad en demasía. En el establecimiento de Juilly, que fue el colegio modelo de los oratorianos, los alumnos estaban sometidos a un régimen liberal. Dentro de los límites de una independencia relativamente amplia, los educandos aprendían a regir su conducta, a disciplinar su alma, a desenvolver la energía de su voluntad y a reconocer la responsabilidad de sus actos.

Bajo la influencia del cartesianismo, los oratorianos propugnan estas orientaciones en los estudios:

1. Se toma la *lengua vernácula* como base de los estudios gramaticales en vez del latín.

2. El estudio fundamental de las lenguas no es ya el *tema*, sino la *versión*, superando así el tradicional pasivismo pedagógico.

3. Se aumenta considerablemente el *curriculum*: se hacen materias de enseñanza la historia, las matemáticas, la física y las ciencias naturales. así como la música, el teatro, la danza y la equitación.

Tocante a procedimientos de enseñanza, no abandonan el método de la emulación, tan calurosamente recomendado por los jesuitas; también son, en cierto modo, los creadores del *sistema de asignaturas;* todo ello, dentro de un horario de clases fraccionado en extremo: se prescribía el cambio de asignatura cada media hora. Organizaron sus escuelas, conforme al procedimiento de la *rotación de clases*, según el cual cada profesor enseña sucesivamente las asignaturas de cada grado.

3. *Pedagogos notables del Oratorio.*—El Oratorio francés tuvo eminentes pensadores. Hay que mencionar en primer término al padre Nicolás Malebranche (1638-1715), nacido en París. La lectura de *Traité de l'homme*, de Descartes, produjo tal impacto en su formación, que determinó sus orientaciones filosóficas. Desde entonces trató de conciliar el cartesianismo con la filosofía de San Agustín. Para Malebranche, Dios contiene en sí mismo todas las ideas como arquetipo de las cosas. Por ello, el alma sólo puede conocer las cosas y las relaciones de las cosas por la *visión en Dios*, y esto sólo se logra mediante una actividad racional. De ahí su *racionalismo pedagógico*, a tenor del cual la fuente de la formación humana es la razón. La instrucción debería, así, comenzar con las nociones más abstractas, y menospreciar los sentidos y la imaginación, pues ésta y aquéllos llevan a error manifiesto. "Es la ilusión de un metafísico, dice Riboulet, que trata de poner andamios a sus teorías en la soledad de su celda religiosa." Malebranche no dejó ninguna obra especial sobre educación. [1]

El pedagogo más destacado de la Congregación fue el padre Lamy (1640-1715), a quien deben los oratorianos la modernización de la enseñanza de las ciencias naturales y de las matemáticas, gracias a sus manuales de mecánica y de geometría y, sobre todo, a su obra *Conversaciones sobre las ciencias*. El padre Lamy hace ver las ventajas de relacionar las diversas asignaturas en la enseñanza y reclama para los educandos cierta libertad en los estudios. La enseñanza de la historia le parece muy adecuada para la formación moral, pues es un gran espejo en donde se puede mirar la vida entera de la humanidad con todas sus virtudes y todos sus vicios. En cambio, su convicción acerca de la importancia educativa de las letras y de la cultura clásica, es desfavorable. "Los que se dedican especialmente al estudio de las lenguas, dice, toman la costumbre de no interesarse sino por las palabras". La influencia cartesiana sobre él se revela, entre otras cosas, en la excesiva importancia que concede al estudio de las ideas abstractas.

Dentro de la Congregación ocupan asimismo relevante sitio el padre Thomassin con su obra *Métodos para estudiar y aprender*, y el padre Morin como colaborador del *Ratio studiorum* de los oratorianos.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Cotejo del* Ratio studiorum *de los jesuitas con el* Ratio studiorum *de los oratorianos.*

b) *Lectura o comentario de los Métodos para estudiar y aprender, del padre Thomassin.*

---

[1] Cfr. W. WINDELBAND, *Historia General de la Filosofía*. Tercera parte. *La Filosofía del Renacimiento*, México, 1956.

VII

LOS HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS

1. Los precursores, en particular Carlos Démia. 2. Los orígenes de la Sociedad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. 3. Las ideas pedagógicas de Juan Bautista de la Salle. 4. Resultados.

R. GUIBERT. *Vida de San Juan Bautista de la Salle*, París, 1900.—A. ALIOTTA, *Esquema histórico de la Pedagogía*. Versión castellana, Argentina, 1948.—P. HERMENT, *San Juan Bautista de La Salle. Estudio pedagógico*, Avignon, 1943.—L. LAHARGOUT, *Un Olvidado. Cl. Fleury*, en la *Revista* "Enseign. Chr." 1921.

1. *Los precursores, en particular Carlos Démia.*—Hacia mediados del siglo XVI existían en Europa muchas congregaciones religiosas de mujeres consagradas a la educación elemental; en cambio, las congregaciones religiosas de hombres habían tomado a su cargo, de preferencia, la enseñanza secundaria. Es hasta las postrimerías de este siglo cuando se piensa en crear congregaciones de hombres para ocuparse ampliamente de la educación de los niños del pueblo. Pedro Fourier (1565-1640) emprende esta tarea con gran celo: concibe el proyecto de fundar *escuelas gratuitas*, con separación de sexos, y aconseja a sus maestros el empleo de lo que más tarde se llamaría el *método simultáneo de enseñanza*. Parecidos empeños llevan a cabo el padre Nicolás Barré y el sacerdote M. Adriano Bourdoise.

Más fecunda en estos propósitos fue la obra del abate Carlos Démia (1636-1689), quien en 1666 publicó su libro *Remontrances* (Amonestaciones), donde toma la causa de la educación popular. Para él, la educación es el más grande de todos los bienes. "Cuando se suministra a los pobres, víveres contra el hambre y vestidos contra los rigores del invierno, dice Démia, se les dota de beneficios pasajeros; en cambio, la buena educación es un bien permanente, y la cultura del espíritu de los jóvenes es un don que ellos adquieren para siempre y del cual obtendrán frutos por todo el resto de su vida."

Los magistrados en la ciudad de Lyon comprendieron el hondo sentido de esta amonestación. En 1671 fundaron una escuela elemental para los niños pobres. Al año siguiente tuvo lugar la creación del *Bureau des écoles de la ville de Lyon*, cuyo objeto era el fomento de la instrucción popular. La villa contó muy pronto con cinco escuelas gratuitas. Démia fue nombrado director general del *Bureau*, y organizó éstas y otras nuevas, debidamente. La obra de Démia culminó con la fundación de un *seminario para maestros*, que llegó a ser una escuela normal, la cual no sobrevivió a la muerte de su creador.

2. *Los orígenes de la Sociedad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.*— Las creaciones escolares de Démia fueron saludadas con beneplácito, tanto más cuanto que en todas partes de Francia se sentía la necesidad de fundar escuelas populares gratuitas. Se vino a atender este requerimiento con la institución fundada por Juan Bautista de la Salle (1651-1719). En 1678, al morir, Nicolás Roland encomendó a La Salle en la ciudad de Reims una congregación de religiosas consagradas a la enseñanza. Este hecho lo llevó a interesarse grandemente por el problema educativo. Al año siguiente (1679) conoció La Salle providencialmente a un maestro de escuela, Adriano Nyel, el cual había dirigido muchos años cuatro escuelas de caridad en Ruan, reuniendo en torno suyo algunos jóvenes maestros, con quienes convivía como sus hermanos, aunque sin ningún lazo permanente. Como se multiplicaran en breve estas escuelas gratuitas, debido al creciente número de los maestros hermanos, La Salle reunió a éstos en una casa alquilada por él, bajo la dirección de Nyel; pero como tampoco así se obtuviera entre ellos la unión y manera de vida que se deseara, La Salle dio un segundo paso: los alojó en su propia casa y los instruyó en las tareas de su cometido. A poco renunció a su canonicato y a todas las otras atenciones eclesiásticas, a fin de llevar con sus maestros vida común. "En 1684, después de un retiro espiritual, los discípulos de La Salle acabaron por organizarse constituyendo una especie de congregación seglar, a la que dieron el nombre de *Sociedad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.* Cada uno de ellos tomó un nombre de religión, precedido del de Hermano, y adoptando un mismo hábito, diferente del de los eclesiásticos del país. Parece ser que hasta 1686 no hicieron los Hermanos el voto simple de obediencia, y Nyel, quien había sido el instrumento providencial para la fundación y dirección de las primeras escuelas, murió sin haber llegado a asociarse a la congregación". Ya entonces, estas *escuelas gratuitas* eran numerosas.

Andando el tiempo, la necesidad de mejorar sus escuelas gratuitas llevó a La Salle a restablecer, bien que sobre bases más firmes, los *seminarios para formar maestros*, que con tanto celo había organizado Démia. Los más célebres de estos seminarios, en vida de La Salle, fueron los de Reims y de París.

Otra fundación de La Salle, la constituyeron las *escuelas dominicales*, en donde se alfabetizaba a jóvenes obreros y se les instruía en el dibujo, la geometría y otras artes propias de su profesión.

También se debe a este sobresaliente pedagogo la creación, en 1705, de un *colegio secundario* (el Internado de Saint-Yon, en Roma), en donde no se enseñaba latín, y se preparaba a los jóvenes para el ejercicio del comercio y de la industria, y, dentro de este colegio, una sección especial consagrada a corregir niños indisciplinados y difíciles, ello es, una especie de *reformatorio.*

3. *Las ideas pedagógicas de Juan Bautista de la Salle.*—Todas las obras de La Salle se ocupan de la educación de los niños y de la formación de maestros. Las principales son: las *Lettres* (Cartas), que contienen orientaciones de carácter pedagógico; *La Conduit des Écoles* (La Conducción o Guía de las Escuelas), la más importante de todas y que es un tratado de metodología y de organización escolar de los planteles por él fundados; *Méditations* (Meditaciones), que habla de la manera de ejercer el apostolado de la enseñanza, y las *Règles de la civilité chrétienne* (Reglas de la urbanidad y cortesía cristiana).

La ignorancia es la fuente de todos los males; hay que combatirla con energía. El niño que carece de instrucción está expuesto a muchos peligros. Cada niño tiene talentos y aptitudes específicos. El educador ha de tomar en cuenta estas diferencias en su tarea formadora. La escuela es el noviciado de la vida: en ella debe formarse a la vez al hombre y al cristiano.

La Salle concibe y realiza una *escuela primaria reformada.* Bajo el signo de la pedagogía realista, postula una *educación práctica racional y progresiva.* La enseñanza será en los primeros años en la lengua vernácula; así, de hecho, instituye una escuela primaria *sin latín.*

La *educación física* es inseparable de la educación intelectual, como ya lo pone de manifiesto la salud e integridad de los sentidos. En niños y escuela deben concurrir las mejores condiciones higiénicas. Los juegos que dan movimiento al cuerpo son preferibles.

El *conocimiento del alma humana* es indispensable al maestro para comprender al niño y poder juzgar de su desarrollo. La enseñanza debe responder a las necesidades futuras de los alumnos, particularmente a los aspectos utilitarios de la existencia. Es menos importante transmitir conocimientos a los niños, que formar en ellos hábitos intelectuales y morales.

No se improvisan maestros; precisa formarlos cuidadosamente. Para ello hay que darles una cultura enciclopédica: lectura de manuscritos, gramática, sistema de pesas y medidas, canto, etc.; y ejercitarlos mediante prácticas en una escuela especial, en donde irán adquiriendo conocimientos acerca del alma infantil.

Además de cualidades físicas e intelectuales, el maestro debe poseer doce virtudes: la gravedad, el silencio, la discreción, la prudencia, la sabiduría, la paciencia, la reserva, la bondad, el celo, la vigilancia, la piedad y la generosidad.

Al revés, hay ciertos defectos que dañan al maestro. He aquí los más graves: la impaciencia y la irritabilidad, la indecisión, el favoritismo, la ironía, la

negligencia, la ligereza, la severidad exagerada. la inconstancia y la versatilidad, la rutina...

Antes de Juan Bautista de la Salle, el *cuadro de estudios* de las escuelas primarias era indeciso y variable. En la *Conduit des Écoles* queda fijado con rigor. Comprende: religión, lectura y escritura, gramática y redacción, aritmética con el sistema de pesas y medidas, dibujo, canto y urbanidad. Este programa de estudios es práctico; toma en cuenta la naturaleza del niño y las necesidades sociales de la época.

En materia de *métodos*, La Salle recomienda el procedimiento interrogativo, tan adecuado para despertar el interés y mantener la atención. Introduce algunas reformas en la enseñanza de la lectura y de la escritura. En el aprendizaje de la gramática y de la ortografía, lo propio que en el cálculo y la aritmética, se prescriben métodos *intuitivos, prácticos y concretos.*

En la pedagogía de Juan Bautista de la Salle hay una *disciplina preventiva* y una *disciplina represiva.* La primera trata de preservar al niño del mal, formándole buenos hábitos, mediante el ejemplo y vigilancia del maestro, el orden, la constante laboriosidad, la emulación y la práctica de la virtud moral y religiosa. La segunda se propone sancionar las faltas cometidas. Las etapas de la represión son: la advertencia, la reprimenda, la penitencia y la corrección corporal. La Salle redactó un código de castigos y recompensas.

La Salle propone, bien que de manera incipiente, la *escuela graduada.* Cada plantel, dice, ha de tener por lo menos dos maestros y dos salas de clase. Asimismo recomienda la llamada enseñanza simultánea, aunque ve la necesidad de poner en práctica, en ciertos casos, la instrucción mutua.

4. *Resultados.*—En 1719, año de la muerte de La Salle, el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas se hallaba en auge. Contaba con 274 religiosos y 27 escuelas. De 1720 a 1790, el número de los hermanos y de las escuelas aumentó considerablemente. En la época de la Revolución Francesa dirigía 116 escuelas en Francia, 4 en Italia, 1 en Suiza, 1 en la Martinica. Los maestros eran 920 y los alumnos 36,000.

Siguiendo el ejemplo de La Salle, el beato Grignon de Montfort (1674-1716) fundó la Orden de los *Hermanos del Espíritu Santo,* formada por clérigos que se encargaban de la dirección de escuelas piadosas al servicio de las clases pobres.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Breve monografía sobre el origen y desarrollo de la enseñanza gratuita.*
b) *Elementos realistas en la doctrina educativa de J. B. de la Salle.*

VIII

LA OBRA PEDAGÓGICA DE PORT-ROYAL

1. Los Jansenistas o "solitarios" de Port-Royal. 2. La vocación pedagógica de los jansenistas y las "Pequeñas Escuelas". 3. Los métodos didácticos de Port-Royal. 4. La educación femenina jansenista. 5. Juicio.

R. PARADIS. *La Pedagogía Jansenista comparada con la Pedagogía Católica,* Lyon, 1910.—P. MONROE, *A Cyclopedia of Education,* art. "*Port-Royal*".—J. CARRE, *Los Pedagogos de Port-Royal,* París.

1. *Los jansenistas o "solitarios" de Port-Royal.*—Las reflexiones teoréticas de los filósofos y pedagogos de la época, dieron su mejor realización didáctica en la segunda mitad del siglo XVII, en la obra educativa de Port-Royal y del pietismo.

Port-Royal fue una agrupación de hombres de letras (en su mayoría seglares) congregados para dedicarse a la investigación, a la enseñanza y a la vida religiosa. Antes de convertirse en un hogar de libre cultura, Port-Royal había sido un convento de mujeres, fundado en 1204.

En 1636 llegó a Port-Royal el Abad de San Cirano, instalándose con otros solitarios en el antiguo convento, abandonado por las monjas diez años antes (1626). El Abad fundador, cabeza espiritual de Port-Royal, era discípulo de Jansenio (1585-1638) un doctor y profesor de teología, quien, inspirándose en las obras de San Agustín, enseñaba la corrupción natural del hombre, el dogma de la gracia y la doctrina de la predestinación. De ahí que se dé el nombre de *jansenistas* a los "solitarios" de Port-Royal.

Los jansenistas creen que el alma está inclinada al mal y que el niño no es bueno por naturaleza, pero éste una vez bautizado, podrá ser preservado del vicio y del pecado, si son empleados pedagógicos procedimientos en su educación moral e intelectual.

Entre los jansenistas, sobresalen: Arnauld, el principal coautor de la célebre *Lógica de Port-Royal;* el ideólogo De Sacy, quien principalmente compuso la

Gramática General; Lancelot, redactor de los *Métodos* para aprender con facilidad las lenguas latina, griega, italiana y española, así como del famoso *Jardín de Raíces Griegas;* Nicole, a quien se debe, a más de otros trabajos, *La educación de un Príncipe* (1670), y que no es sino una serie de reflexiones pedagógicas aplicables a toda clase de niños; Coustel, quien dio a la estampa las *Reglas de la Educación de los Niños* (1687). También hizo vida en común con los "solitarios" de Port-Royal, el matemático y filósofo Blas Pascal. La hermana de éste, Jacqueline, aplicó la pedagogía de Port-Royal a la educación de las niñas.

2. *La vocación pedagógica de los jansenistas y las "Pequeñas Escuelas".*— Desde la fundación de la comunidad, los jansenistas tuvieron la vocación pedagógica. "En un sentido, decía el Abad de San Cirano, la educación es lo estrictamente necesario..."

En 1643 crearon las *pequeñas escuelas,* primero en Port-Royal des Champs, después en París. El nombre de *pequeñas escuelas* no viene de que éstas fueran meros planteles de educación elemental, sino del propósito de no infundir temores de competencia a la Universidad de París. Los alumnos hacían en ellas estudios completos: desde el aprendizaje de la lectura hasta la filosofía.

Para los niños menores de doce años el curso de los estudios comprendía la enseñanza de la lectura, escritura, religión, elementos de historia, geografía, aritmética y gramática latina. Después de los doce años, los alumnos seguían el curso regular de humanidades.

La experiencia pedagógica de los jansenistas fue demasiado corta. En 1660 los resueltos enemigos de Port-Royal, los jesuitas, obtuvieron de Luis XIV la autorización para clausurar las *pequeñas escuelas.* Dispersados maestros y escolares, los "solitarios" ya no pudieron hacer otra cosa que recoger en obras memorables las doctrinas pedagógicas obtenidas de su acción educativa.

En efecto, a pesar del pequeño número de sus planteles y de esta exigua vida de 17 años, Port-Royal imprimió nuevos rumbos a la pedagogía, ora por la importancia de las obras filosóficas y filológicas de muchos de sus miembros, ora por haber llevado al campo de la educación el espíritu y tendencia de la ciencia y filosofía modernas, particularmente bajo la influencia de Descartes.

3. *Los métodos didácticos de Port-Royal.*—Los grupos de alumnos en las clases de Port-Royal eran pequeños: cinco o seis alumnos, quienes eran vigilados constantemente por los profesores. A pesar de la severidad empleada, la educación se desenvolvía en un ambiente de viva simpatía. Los maestros procuraban educar el alma del niño y del joven: formaban al hombre en el niño.

Por lo que concierne al método, tres caracteres distintivos precisa destacar:

a) Simplificar el estudio, haciéndolo interesante y práctico. "Pocas reglas y mucho uso", según la regla didáctica del gran humanista Ramus.

b) Cultivar el juicio por sobre la memoria, no confiando a ésta nada que

no haya sido previamente comprendido por los alumnos. "No hay nada más estimable que el buen sentido y la justeza del espíritu en el discernimiento de lo verdadero y de lo falso." [1]

c) Hacer racional la enseñanza: no admitir más que ideas claras y distintas, avanzando de lo conocido a lo desconocido. Como puede advertirse, se trata aquí de fundar la enseñanza en un vertebral pensamiento de la filosofía cartesiana.

Por todo esto, las *pequeñas escuelas* erigen en materia instrumental por excelencia la lengua vernácula: el francés. Por el francés se aprende el latín y demás idiomas. Nadie, dice Lancelot, puede aprender el hebreo en una gramática redactada en versos hebreos. Pero reprueba los extremos. Aconseja que cuando los alumnos han dominado ya las reglas iniciales de la lengua extranjera, se multipliquen los ejercicios en dicha lengua.

Otros postulados pedagógicos de Port-Royal se refieren a la aptitud y capacidad de los alumnos. Indican que hay que enseñar hasta donde los discípulos puedan aprender; lo que vale decir que *asientan la enseñanza en la psicología.*

Movidos por su empeño en facilitar el aprendizaje, los maestros de Port-Royal han creado el *método fonético* para la enseñanza de la lectura, a saber, el procedimiento que consiste en partir del *sonido* y no del nombre de la letra, y en dar a las consonantes pronunciadas aisladamente, un sonido, tan próximo como sea posible, al que tienen cuando están unidas a las vocales en el cuerpo de una palabra. "Que no se haga pronunciar a los niños más que las vocales y los diptongos y no las consonantes, que sólo deberían pronunciar en las diversas combinaciones que tienen con las vocales o los diptongos en las sílabas y palabras." [2]

En general, la doctrina de Port-Royal hizo un empleo racional de la didáctica realista u objetiva al exigir que el conocimiento de las cosas fuera ejercitado en la experiencia antes de llegar a la inteligencia.

La formación moral de los educandos fue preocupación constante de los "solitarios". La disciplina era rígida: se combatía con rudeza la vanidad y el afán de gloria. Los educandos debían cumplir su deber por el deber mismo no por recompensas o gratas incitaciones.

La formación religiosa era igualmente severa, y de extrema austeridad. Se imponían a los alumnos abstinencias graduales. Por este medio creía combatirse la fácil corrupción del corazón humano.

4. La educación femenina jansenista.— La educación femenina en Port-Royal fue guiada por Jacqueline Pascal, sor Santa Eufemia. En el *Reglamento de las Niñas,* que redactó para tal objeto, prescribe hasta el detalle la organización de las escuelas para jóvenes. Se advierte en él una tendencia análoga

[1] *Lógica de Port-Royal.*

[2] ARNAULD *Gramática General.* cap. IV.

a la de la educación de los niños, bien que con las modalidades de la vida conventual religiosa.

Sin embargo, la disciplina es más rígida y austera. "Se recomienda a las discípulas que no digan nunca nada contra la caridad, y que eviten pronunciar no sólo toda la palabra que dicha contra ella por cualquier compañera pudiera parecerles mal, sino también las que deban reprocharse por lo que son en sí."

En otro lugar se indica que: "las niñas deben evitar toda suerte de familiaridad recíproca".

Asimismo se limita la enseñanza. El aprendizaje de la lectura, la escritura y el catecismo es suficiente para la generalidad de las jóvenes. De esta suerte pensaba sor Santa Eufemia poner en práctica el ideal de conducta del Abad de San Cirano: "hablar poco, tolerar mucho y orar más".

5. *Juicio.*— Las *pequeñas escuelas* fueron el resultado de un bien logrado equilibrio entre la teoría y la práctica. Trataron y lograron configurar así la inteligencia como el carácter de los alumnos. La enseñanza de la ciencia no es tanto acumular los conocimientos como obtener una formación metodológica. Port-Royal se alínea entre las doctrinas que postulan una técnica pedagógica en vez de recetas ocasionales.

Un jansenista, M. de Pontchartrain, editor del *Reglamento*, por añadidura, ya formulaba una *crítica*, bien que suave e incompleta, de las ideas y normas de Jacqueline Pascal. Se refiere a la excesiva severidad que se pide en la educación de las jóvenes. Advierte que será imposible obtener de todas las niñas "tan gran silencio y vida tan tirante". Al rigor, decía, es preciso unir la ternura. Por su parte, Nicole pedía mayor y mejor instrucción literaria para las jóvenes. Lo apoya, entre otras razones, en que los libros son necesarios, ya que se debe "sostener la oración por medio de la lectura".[3]

Asimismo reaccionaron contra la filosofía y pedagogía de los tomistas, calificando de ofuscante la lógica de éstos, y haciendo ver a los jesuitas que algunas de sus ideas, como la de la emulación, son corruptoras.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Evolución de la enseñanza de la Lectura en los Tiempos Modernos hasta la pedagogía de Port-Royal.*
b) *Lectura y comentario de las* Reglas de la Educación de los niños, *de Coustel.*

[3] Cfr. M. CREARD. *Memoria sobre la enseñanza de las jóvenes*, París, 1896.

IX

LA PEDAGOGÍA DEL PIETISMO

1. Felipe Jacobo Spener (1635-1705) y el nacimiento del pietismo. 2. Augusto Hermann Francke y el concepto de la pedagogía pietista. 3. Los establecimientos pietistas de enseñanza. 4. Origen de la "Real Schule". Cristóbal Semler y J. J. Hecker. 5. Otras resonancias.

R. KAYSER, *Cristian Thomasius y el Pietismo.* Leipzig, 1900.—W. FRIES, *Las Fundaciones de Augusto Hermann Francke*, Leipzig, 1913.—F. M. ROLOF, *Lexikon der Paedagogik*, arts. "*Francke*" y "*Real Schule*".—J. BOEHM, *Historia de la Pedagogía*, vol. II. Nuremberg, 1898.—A. RITSCHL, *Historia del Pietismo*, Bonn, 1886.

1. *Felipe Jacobo Spener y el nacimiento del pietismo.*—La Reforma religiosa, que en un principio luchó denodadamente contra una concepción intelectualista del cristianismo, había venido sucumbiendo en el siglo XVII a una especie de teología escolástica, más atenta a la explicación racional de los dogmas que a los valores emotivos de la religiosidad humana.

Contra parecida intelectualización de la fe, surge en el último tercio del siglo XVII una vigorosa corriente que creía que lo primero en la educación era el íntimo sentimiento de *piedad*, la virtud que inspira abnegación y sacrificio por el bien del prójimo. Los adversarios de esta tendencia apellidaron a sus defensores con el mote de *pietistas*.

Para fortificar la fe, los pietistas se dirigen al corazón, a la creencia viva y activa, al cristianismo práctico, que se manifiesta más en la *caridad* que en los dogmas estériles. "Un grano de verdadera fe vale más que un quintal de erudición histórica y una gota de caridad más que un océano de ciencia." Pero conciben al niño, tal como erróneamente lo hace el jansenismo, a manera de un ser manchado por el pecado original. A fin de purificarlo mediante la educación, recurren a numerosos ejercicios religiosos y a una vigilancia y disciplinas severas, aunque sin emplear jamás castigo corporal.

El fundador del pietismo es Felipe Jacobo Spener (1635-1705).[1] Acentuando la orientación ascética de la vida, aconseja este educador que la fe debe probarse por las obras imitando a Cristo. El cristianismo sincero rechaza los goces del mundo: el baile, el juego, el teatro...

La obra pedagógica de Spener tiene su mejor éxito en la enseñanza catequística. Él mismo fue un catequista admirable. Por su enseñanza, su ejemplo y sus escritos ha dado cuerpo a sus ideas, poniendo como ningún otro, la historia sagrada al servicio de la educación. En su obra *Pia desideria* o *Sinceros esfuerzos para mejorar la verdadera Iglesia evangélica*, ofrece su programa pedagógico.

2. *Augusto Hermann Francke y el conoepto de la pedagogía pietista.*—Augusto Hermann Francke[2] completa y desenvuelve los postulados de la pedagogía pietista. Siendo alumno del Gimnasio de Gotha recibió el influjo realista de Ratke y Comenio; lo que vino a vitalizar y extender el plan educativo del pietismo, quitándole, con el tiempo, su carácter antimundano. En el título de su principal obra pedagógica, *Enseñanza más breve y sencilla para dirigir a los niños hacia la verdadera piedad y el espíritu cristiano* (1702), da Francke los dos fines pedagógicos pietistas. Por piedad entiende la devoción del corazón creyente; por espíritu cristiano, el conocimiento de las cosas terrenales, en tanto que conviene a un cristiano. Todo niño lleva en sí, según la opinión de Francke, el germen de la perversión. Por eso debe combatirse su natural obstinación y tenderse a un mejoramiento del fondo de su corazón. Un medio para conseguir esto, consiste ante todo en el buen ejemplo de los maestros y de los padres piadosos, siéndolo de un modo negativo, el evitar todo lo que fomenta el amor al mundo (los juegos perniciosos, los placeres mundanos de todo género, las visitas a las ferias, la música, las representaciones teatrales, etc.); y de un modo positivo, las lecturas fervorosas y las explicaciones de las Sagradas Escrituras, la catequización, la oración frecuente, la asistencia regular al servicio divino y la temprana adquisición del hábito del amor a la verdad, a la obediencia y a la aplicación.

Junto al conocimiento elemental de Cristo, la educación debe comprender los conocimientos indispensables para la vida: la aritmética y la geometría, la historia, la geografía, la botánica y la zoología, la organización política del país. Para los jóvenes capacitados para la educación superior, es imprescindible el conocimiento de las lenguas clásicas, la lógica y la retórica.

Respecto al método de enseñanza, recomienda Francke la *catequesis*: la constante conversación con los alumnos. Además debe limitarse en lo posible,

[1] Felipe Jacobo Spener actuó como eclesiástico en Francfort. En esta ciudad y como predicador de la Corte de Dresde, influyó en amplios círculos.

[2] Nació en Lübeck, en 1663. Murió en 1727. Profesó las humanidades en Halle, después de haber sido expulsado de Leipzig. La ayuda que le prestó Spener fue decisiva para realizar su obra.

el número de cosas estudiadas, para facilitar el aprendizaje. "No enseñar a la vez más de tres cosas diferentes".

Toda la enseñanza elemental ha de hacerse en la lengua vernácula. La aritmética tiene propósitos prácticos; el estudio de la naturaleza y la física se funda en el principio de la intuición. Un jardín botánico situado en sus institutos de segunda enseñanza, un gabinete de historia natural, modelos y aparatos de física y de geografía, ofrecían un tesoro de medios de intuición como no los había en aquella época en ninguna otra parte. También se concedió, por vez primera, al dibujo, mucho mayor atención. Pertenecía como la música y ciertas ocupaciones útiles (torno, cartonería, pulimento de cristal, análisis y disecación de animales) a los "ejercicios de recreo".[3]

3. *Los establecimientos pietistas de enseñanza.*—Pero Francke es, ante todo, un pedagogo práctico, de extraordinarias dotes organizadoras. Después de repetidos obstáculos para dar vida en diversas instituciones a su plan educativo pudo verlo desarrollarse con creciente éxito en la ciudad de Halle, el hogar de la libertad académica en el siglo XVII.

Puede señalarse el año 1695 como el comienzo de estas *Fundaciones* de Francke, de las cuales conviene enumerar las más importantes:

I. *La Escuela de Pobres.* Fue fundada con el "considerable capital" de siete florines. Era un plantel popular de educación primaria elemental.

II. *La Escuela Municipal.* A la escuela de pobres siguió la fundación de esta escuela, destinada a la burguesía acomodada. El plantel era sostenido mediante pensiones de los alumnos, quienes recibían un tipo de educación primaria superior.

III. *El Hospicio,* en donde las niñas y los niños abandonados, recibían los rudimentos de la educación elemental.

IV. *El Pedagogium,* destinado a los hijos de las clases sociales acomodadas. Era una especie de instituto de segunda enseñanza, con cierto parecido a la academia de nobles. En él se prefería el aprendizaje de las lenguas y ciencias modernas. En este respecto han servido de modelo a las escuelas "reales".

V. *La Escuela Latina.* Un gimnasio humanista propiamente dicho y cuya clientela se preparaba para las carreras universitarias. Era, por tanto, una institución paralela al *Pedagogium.*

VI. *El Seminario o Escuela Normal para Maestros.* El curso tenía una duración de tres años. Los alumnos se ejercitaban en la práctica docente y en la administración de escuelas. Cada semana se convocaba a un *symposio,* cuyo objeto era la discusión de temas de disciplina y método.

VII. *El Gineceo.* Una escuela, la primera, consagrada a la educación superior de niñas, organizada en lo esencial, conforme a los principios de Fenelón.

[3] H. WEIMER, *op. cit.*, pág. 118.

VIII. Una imprenta, una librería y una farmacia, completaban el cuadro de las fundaciones de Francke.

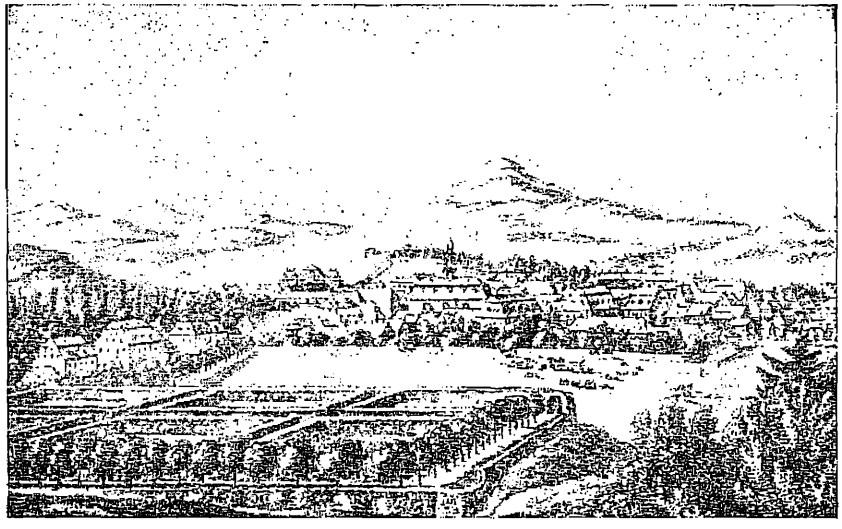
En todas las instituciones docentes creadas por Francke, dominó en general el mismo método; sólo se diferenciaban en la extensión y contenido de la enseñanza.

4. *Origen de la "Real-Schule". Cristóbal Semler y J. J. Hecker.*—La actividad educativa de Francke tuvo una poderosa influencia en la pedagogía alemana. No sólo ha dado el primer impulso serio para la creación de la escuela popular en Prusia. Algunos discípulos de Francke fundaron también la primera escuela realista (*Real-Schule*). "Ofreció ésta un carácter completamente nuevo, que, yendo más lejos que la escuela popular, trató de subvenir equitativamente a las necesidades de la burguesía acomodada, comerciante e industrial, y de dar la preparación conveniente para una profesión no científica. Era, por tanto, como todas las de entonces, una escuela para una determinada clase social. En el siglo XVII habían indicado la necesidad de tales escuelas, hombres tan serios como el sabio Becher, Weigel, matemático de Jena, Leibniz y otros, y Francke había proyectado también, en una ocasión, la fundación de un establecimiento de enseñanza de esta clase. Pero hizo un ensayo positivo por primera vez su colega de Halle, el predicador Cristóbal Semler, en su "Real-Schule de Matemáticas y Mecánica", inaugurada en 1708. Su enseñanza carecía aún de todo método y de debida limitación de las materias. Se aprendía mediante la explicación de 63 modelos, muestras e instrumentos y empleando éstos, cuando se presentaba ocasión oportuna y en cada momento de la vida diaria. La escuela desapareció muy pronto. En 1738 hizo Semler un segundo ensayo; pero murió en 1740...

"Por el contrario, tuvo larga vida la *Real-Schule* económico-matemática, fundada en Berlín en 1747 por un antiguo miembro del seminario de Halle: el predicador Johann Julius Hecker. Fue reconocida algunos años más tarde por Federico el Grande como la *Real-Schule* de palacio. Con objeto de atender a todas las necesidades constaba de tres partes: una escuela alemana, otra latina y otra propiamente Real-Schule. Los estudiantes de las dos primeras podían también participar en la enseñanza de la última. Ésta se asemeja, en varios respectos a las actuales escuelas especiales. Constaba de ocho enseñanzas: matemáticas, geometría, arquitectura, geografía, ciencias naturales, economía, manufacturas, comercio y un grupo de cosas curiosas. Todo se fundaba en un aprendizaje práctico; para la enseñanza se echaba mano en parte, de especialistas." (H. Weimer.)

5. *Otras resonancias.*—El pietismo tuvo otras resonancias saludables. Bajo su influencia y espíritu Nicolás Luis Zinzendorf (1700-1760) fundó la *Congregación de los Hermanos Moravos* (*Herrnhunter Gemeinde*) cuyos propósitos de evangelización fueron logrados ampliamente. J. F. Hähn (1710-1789), siguien-

do los procedimientos de enseñanza de algunos pietistas, imagina un método abreviado de enseñanza: simplifica cada asignatura en una sinopsis tabulada en la que trata de que el alumno retenga los conocimientos sólo por la palabra inicial de las frases.



Vista de Hernhunt.

Augusto Hermann Niemeyer, biznieto de Francke, reformó los planteles docentes que éste había fundado. Niemeyer es el primero que se preocupa seriamente por la historia de la pedagogía. En su obra *Fundamentos de la Educación y de la Enseñanza* consagra una parte importante a tal disciplina histórica.

El pietismo también influyó en el bachillerato prusiano incrementando los aspectos científicos de la enseñanza frente a los humanístico-literarios. El *Collegium Fridericianum* de Königsberg, del cual fue alumno Emmanuel Kant, constituyó un vivo ejemplo de tal reforma.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *El pietismo como movimiento pedagógico que sintetiza los ideales de la Reforma religiosa y la nueva didáctica realista.*
b) *Breve monografía acerca de la escuela realista.*

X

LA EDUCACIÓN EN LA NUEVA INGLATERRA Y DEMÁS COLONIAS. EL CANADÁ

1. Las trece colonias. 2. Influencia europea. 3. Dos típicas actitudes. 4. Los colleges coloniales. 5. Las leyes escolares de Massachusetts. 6. Ulterior desarrollo. 7. La educación en el Canadá.

E. P. CUBBARLEY, *Public Education in the United States*, Houghton Miffling Co. N. Y., 1919.—W. A. SMITH, *Secondary Education in the United States*. The Macmillan Co. N. Y., 1934.—R. F. BUTTS and L. A. CREMIN, *A History of Education in American Culture*. Henry Colt and Co., N. Y., 1953.—M. M. THOMPSON, *The History of Education*. Reprinted, N. Y., 1953.—A. GOSSELIN, *L'Instruction au Canada sous le régime français*. Québec, 1911.

La influencia mutua, ineludible por necesidad, entre la educación y los otros sectores de la cultura, suele ofrecerse de evidente manera. Constituye claro ejemplo, en este respecto, la historia de la educación en Norteamérica.

El desenvolvimiento educacional en Estados Unidos representa en la historia general de la pedagogía un caso de indiscutible originalidad. Pueblo en formación, recibe, es cierto, la herencia europea, pero muy pronto la modela según sus necesidades, y no sólo: crea, al correr del tiempo, una serie de instituciones, que terminará por situarlo en la práctica y teoría de la educación entre los más adelantados países de la Tierra.

1. *Las trece colonias.*—Las trece colonias inglesas de Norteamérica, extendidas a lo largo de la costa del Atlántico, habían sido fundadas en épocas diferentes y en condiciones diferentes. No existía ningún lazo político entre ellas; se antojaban pequeños reinos separados. Sin embargo, tomando en cuenta su topografía, se les ha agrupado en tres clases: colonias del norte, colonias del centro y colonias del sur.

Las cuatro colonias del norte (*Connecticut, Rhode Island, New York* y *Massachusetts*), de las cuales esta última era la más importante, formaban la

Nueva Inglaterra. En parte, estas colonias fueron refugio de puritanos, venidos de Europa. Pequeños propietarios, pescadores, pastores y artesanos; en suma, gente habituada a una vida ruda; laboriosos, sencillos y severos en sus costumbres, en fin, apasionados de la igualdad y de la libertad, era la población de estas comarcas.

Las cinco colonias del sur contrastaban con las de la Nueva Inglaterra. Mucho más vastas, situadas en tierras fértiles, alojaban una sociedad de carácter aristocrático. Poseían una agricultura muy desarrollada: cultivo, en gran escala, de tabaco, arroz, y añil, que exportaban en óptimas condiciones económicas. El trabajo rudo era hecho por negros, traídos del Africa. Cinco colonias pertenecían al sur: *Maryland, Virginia, Carolina del Norte, Carolina del Sur y Georgia.*

Al centro correspondieron cuatro Colonias: tres obtenidas a costa de colonizadores holandeses y una cuarta, *Pennsilvania,* fundada por cuáqueros. Heterogénea en alto grado, la población de estas colonias era una mezcla de muchas naciones (holandeses, alemanes, suecos, irlandeses) y de toda suerte de sectas religiosas. Sobre la ganadería y agricultura se fincaba la economía de sus habitantes. Inmigrantes blancos y negros (estos últimos en estado de esclavitud) laboraban en estos menesteres y en grandes granjas y factorías. En Pennsilvania existían dos importantes ciudades: Filadelfia y New York. El comercio, próspero y creciente, residía principalmente en la exportación de trigo y harinas.

En materia de organización política, como ya se dijo, no existían diferencias mayores entre las colonias. El poder se dividía entre un *gobernador,* que representaba al rey; un consejo, especie de *Cámara,* y de una *Asamblea,* la cual se ocupaba entre otras cosas, de votar los impuestos.

2. *Influencia europea.*—Así como en Hispanoamérica, han sido órdenes religiosas las que, bajo propósitos de evangelización, iniciaron la enseñanza en Florida y Nuevo México. En 1600, existían ya escuelas católicas en estas comarcas. Los holandeses fundaron, por su parte, en 1683, en Nueva York, su primera escuela. Más tarde, los jesuitas crearon un colegio en Maryland, en 1677, y otro en Nueva York, en 1684.

Muy limitada huella, empero, dejaron estas fundaciones en Norteamérica. La educación en la América británica tuvo sus raíces en otras ideas y necesidades: en la educación de Inglaterra y de los otros países protestantes de Europa, y en las circunstancias políticas y sociales del Nuevo Mundo. Ante todo, el movimiento de la Reforma iniciado por Martín Lutero, el cual modificó sentido y alcance de la escuela primaria. Vinculando a él, las diversas iglesias y sectas protestantes, en particular la del calvinismo. Era explicable. Los colonos, protestantes en su inmensa mayoría, habían respirado en Europa los agitados aires de la Reforma religiosa. Derecho a leer la Biblia e interpretar ésta, dentro de un nuevo espíritu de interna y personal responsabilidad, era su concepción de la vida definitivamente asimilada. Por otra parte, el establecimiento de los colonos en tierras recién conocidas, en donde hubo que construir todo, vino a

exigir de la educación un sentido práctico. Esta exigencia, empero, quedó atemperada por la tradición humanista, que, a su turno, inspiró la educación en su nivel secundario. Conforme al modelo de instituciones fundadas en la metrópoli en el siglo XVI, se trasplantaron, en un principio, a Nueva Inglaterra, las escuelas de gramática y latín (1636).

Con todo, el movimiento científico (Copérnico, Galileo, Bacon) y la doctrina pedagógica del realismo (Comenio), tenían ya su parte en la educación europea de la época. En Alemania, Francia e Inglaterra, se pugnaba ya por una escuela de carácter práctico y orientada en la enseñanza de las ciencias naturales. América británica acogió con beneplácito esta orientación, tanto más, cuanto que dio libre cauce a las lenguas vivas, sobre todo en Pennsilvania, cosmopolita, vocada desde entonces para una concepción ecuménica de la vida.

3. *Dos típicas actitudes.*—Dos antagónicas actitudes respecto de la educación, tuvieron efecto en las colonias. Ello se explica por las diversas circunstancias sociales y económicas de ellas. En las colonias del sur, sobre todo en Virginia, la educación popular fue descuidada. ¿Por qué? Por dos hechos. Uno fue la acusada diferencia de clases sociales. Siendo relativamente pocos los terratenientes, éstos formaron una clase aristocrática cuyos hijos se educaban en la propia Inglaterra. Los jóvenes tenían, en verdad, las maneras y el modo de hablar de la buena sociedad inglesa. De los millares de negros no querían sino esfuerzo corporal. Además, en estas colonias no hubo ninguna ciudad importante. Concentrados en grandes *plantaciones*, la vida de los braceros discurría sin afanes de mejoramiento. Hubo más: parecida actitud inspiraba, en un punto, la política colonial de los grandes propietarios. La ignorancia de los más, aseguraba tal estado de cosas. Con desenfado decía Sir W. Berkeley, en 1671: "Doy gracias a Dios porque no tenemos escuelas, libros ni imprentas, y espero que no los tendremos en un centenar de años; porque la cultura ha traído la desobediencia, la herejía y las sectas del mundo, y la imprenta los ha divulgado y lanzado libelos contra el mejor Gobierno. ¡Dios nos guarde de ambas!" Como en otros casos parecidos, las comunidades religiosas tomaron aquí por su cuenta y riesgo la obra educadora, la cual, naturalmente, fue precaria e irregular. El Gobierno, por su parte, atendía sólo la llamada "educación del cuidado social": a los huérfanos y vagabundos.

No todo fue incuria en estas tierras. La segunda enseñanza preocupó, desde un principio, a las mejores mentes. Aunque un poco tarde, se fundó en las colonias del sur un colegio secundario. Fue el año 1892, en Williamburg. Se nombró al reverendo James Blair su primer presidente.

Típica asimismo, bien que de signo contrario, fue la actitud de los puritanos de la Nueva Inglaterra, hacia la educación. La vida civil contribuyó no poco a ello. La coexistencia en importantes ciudades y los afanes de los más por cultivarse trajeron consigo, desde muy temprano, la necesidad de fundar escuelas en todos los niveles. Es verdad: si en el campo no se leía sino la Biblia

y el almanaque, en las ciudades, en cambio, pronto la vida intelectual hizo camino. En Boston, por ejemplo, circulaban cinco periódicos y se discutía apasionadamente sobre Locke y Montesquieu. En esta misma ciudad se fundó la primera escuela latina (1635), pues existía la necesidad de dar a muchos jóvenes educación secundaria, tras de haber recorrido la instrucción elemental. En poco tiempo, gracias a su sistema de escuelas, Massachusetts se colocó a la altura de los más ilustrados países de Europa.

4. *Los colleges coloniales.*—Era el *college* norteamericano en la época colonial, una institución de carácter señaladamente humanista, a donde podían concurrir los egresados de la escuela de latín. La única profesión para la cual preparaban, específicamente, era la sacerdotal, bien que muchos acudieron a él en busca de aquel tipo de educación. No menos de un cuarenta por ciento de los graduados en los *colleges*, se convertían en clérigos. Excepto el de Filadelfia, los otros colleges de la época colonial tuvieron filiación eclesiástica.

Como ya se dijo, el de Harvard, se fundó en 1636; después vienen, en este período, los de William and Mary (1693), de Yale (1701), de Princenton (1746), de Columbia (1754), de Pennsilvania (1755), de Brown (1764), de Rutgers (1766) y de Dartmonth (1769).

El *curriculum* del *college* en esta época, estaba tomado de la pedagogía europea, a la sazón inspirada en las ideas del Renacimiento y de la Reforma protestante, pero todavía con no pocos residuos de la Edad Media: lógica, ética, política, física, disputaciones, etimología y sintaxis griegas, hebreo, retórica, historia, Viejo Testamento, Nuevo Testamento, matemáticas.

Institución de carácter superior, el *college* sólo admitía alumnos ya con el conocimiento del latín. En el *Harvard College*, por ejem., se decía: "cuando un estudiante es capaz de comprender a Tulio, a un clásico autor de la misma época, y de hablar el verdadero latín en verso y prosa... y declinar perfectamente el paradigma de los nombres y verbos de la lengua griega, puede entonces, y no antes, ser admitido en el colegio".

De entre los *colleges* de la época, el de Filadelfia tuvo, como ya se dijo, la mayor independencia y originalidad. Estableció una escuela de medicina en 1765. Siguiendo su ejemplo, se fundaron poco después, por otras instituciones, escuelas de derecho. En general, puede decirse que las instituciones de enseñanza superior, en las postrimerías de la época colonial, además de clérigos, médicos y juristas, contribuyeron ya de manera directa, ya de manera indirecta, a la formación de mentes que se encargaron de promover y realizar la revolución de independencia.

5. *Las leyes escolares de Massachusetts (Massachusetts Laws).*—En paralelo a la enseñanza superior, se atendió en la Nueva Inglaterra el desarrollo de las escuelas comunes. Pronto advirtióse, en efecto, la necesidad de completar la obra de la iniciativa privada, con la intervención de las autoridades públicas.

Para ello, se dictó la primera ley educativa norteamericana, la de 1642, que fue también la primera que, en lengua inglesa, exigía la instrucción de todos los niños. La dicha ley, además, fue importante por otros conceptos. Estableció que el programa de estudios incluyera "el conocimiento de las leyes del país". De esta suerte, encaraba el tema de la *educación cívica*, superando así el *curriculum* de las tres erres.

Importantes al par fueron sus prescripciones relativas al *aprendizaje de artes y oficios*. Obliga a los dueños de factorías, cualquiera que sea su ramo, a entrenar a los aprendices en su oficio y ver la manera de que éstos adquieran una educación literaria elemental.

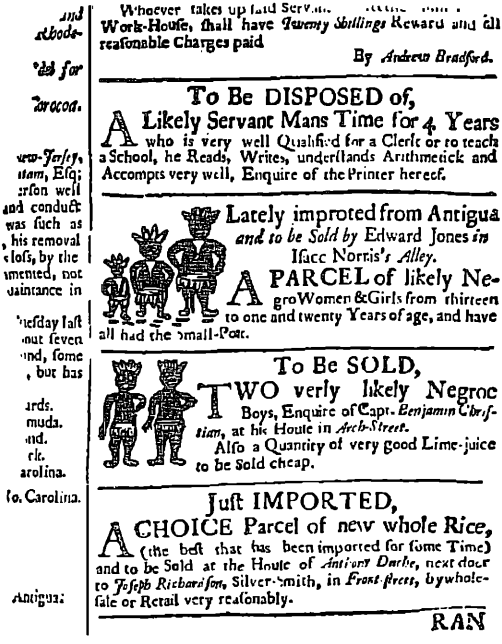
En 1647, el general Coust dictó una nueva ley que vino a requerir de la comunidad el establecimiento de escuelas. "Se *ordena*, decía la ley, que cada ciudad en su jurisdicción, conforme el Señor las aumente hasta el número de cincuenta habitantes, nombrará a uno de ellos para enseñar a leer y escribir a todos los niños que a él acudan; y será pagado o por los padres o patrones de tales niños, o por los habitantes en general, a modo de subvención, como ordene la prudencia de la mayoría de los ciudadanos; que los que envíen a sus hijos no sean obligados a pagar más de lo que se acostumbre en otras ciudades; y se *ordena*, además, que cuando una ciudad aumente su número hasta un centenar de familias o habitantes, serán enviados a una escuela de gramática con un maestro que sea capaz de instruir a la juventud hasta capacitarla para su ingreso en la Universidad; de tal modo, que si una ciudad olvida sus deberes de aquí a un año, pagará cinco libras a la escuela próxima, hasta que cumpla esta orden".

A manera de trasfondo, la flamante legislación estaba inspirada en una serie de principios (viejos unos, recientes otros), en esencial nexo con el desarrollo de las colonias: la educación de todos es presupuesto del bienestar de la nación; los padres de familia tienen la obligación de educar a sus hijos y el Gobierno de hacer cumplir este mandato, bien que pueda hacerse esto mediante fondos públicos y bajo la vigilancia del propio Gobierno.

6. *Ulterior desarrollo.*—La legislación y realizaciones en materia de educación de la colonia de Massachusetts, fue ejemplo y estímulo para las otras colonias británicas, sobre todo para las del norte y del centro. En 1693 se fundó una escuela pública en Connecticut; y en 1650 se promulgó una ordenanza que exigía a las autoridades "tener ojo vigilante sobre sus hermanos y vecinos para que ninguno sufra tanta barbarie en su familia y enseñen por sí mismos, o por otros, a sus hijos y aprendices, todo cuanto es preciso para poder leer bien en la lengua inglesa". Ya en la colonia de Rhode Island había una escuela pública, y Maine y New Hampshire adoptaron con ligeras modificaciones el plan educativo de Massachusetts.

Aunque más tarde, Pennsilvania organizó su educación debidamente. No sólo se fundaron escuelas públicas; se consideró, asimismo, que sólo éstas

podrían suministrar los conocimientos adecuados para la vida de la época. En 1711, dice Penn: "Puesto que la prosperidad y bienestar de un pueblo depende, en gran parte, de la buena educación de la juventud y su primera introducción en sus principios de la verdadera religión y virtud y capacitación para ser útil y asimismo de que sea doctrinada en la lectura, escritura y estudio de las lenguas y ciencias y artes útiles, según su sexo, edad y grado, lo cual no puede ser proporcionado de ninguna manera tan bien como por la erección de *escuelas públicas*".


Whoever takes up ſaid Serv... Work-Houſe, ſhall have *Twenty Shillings* Reward and all reaſonable Charges paid
By *Andrew Bradford.*

To Be DISPOSED of,
A Likely Servant Mans Time for 4 Years who is very well Qualified for a Clerk or to teach a School, he Reads, Writes, underſtands Arithmetick and Accompts very well, Enquire of the Printer hereof.

Lately imported from Antigua *and to be Sold by* Edward Jones *in* Iſaac Norris's *Alley.*
A PARCEL of likely Negro Women & Girls from thirteen to one and twenty Years of age, and have all had the Small-Pox.

To Be SOLD,
TWO verly likely Negroe Boys, Enquire of Capt. *Benjamin Chriſtian*, at his Houſe in *Arch-Street.*
Alſo a Quantity of very good Lime-juice to be Sold cheap.

Juſt IMPORTED,
A CHOICE Parcel of new whole *Rice*, (the beſt that has been imported for ſome Time) and to be Sold at the Houſe of *Anthony Duche*, next door to *Joſeph Richardſon*, Silver-Smith, in *Front-ſtreet*, by wholeſale or Retail very reaſonably.
RAN

Tipo de maestro en la Época Colonial. E. U. Tomado del *American Weekly Mercury*, Filadelfia, 1735.

Inclusive las otras colonias, excepto Carolina del Sur y Georgia, que no tomaron medida alguna, durante todo este período, acerca de la educación pública, se incorporaron, a su manera, a este movimiento en favor de la escuela. Los efectos de la empresa fueron satisfactorios. Al cabo de un siglo, los colonos norteamericanos habían logrado ya manifiesta madurez económica y política. La independencia de los Estados Unidos es tributaria, en buena parte, de estas realizaciones educativas.

Por lo que concierne a doctrina pedagógica, ya hacia mediados del siglo XVIII, se conocen en Norteamérica las ideas de Comenio, Bacon y Locke. En Harvard, de preferencia, eran objeto de estudio los escritos de estos pensadores.

La primera obra sobre educación se debe a Christopher Rock. Lleva el título de *Plan of teaching* (1750).

7. *La educación en el Canadá.*—Otras vías toma y sigue la educación en las tierras colonizadas por el Imperio Francés, desde el siglo XVII. Los franceses fundaron casas de enseñanza, en los primeros años del siglo XVII, en el Canadá. En 1616, dos hermanos recoletos, establecieron una escuela en *Trois Rivières* para aleccionar a los niños indios en religión, lectura y escritura. En 1618, otro recoleto, el P. Le Caron, abrió una parecida institución en Tadoussac. Los jesuitas, por su parte, hiciéronse presentes en estas tierras, mucho más tarde: fundaron en Quebec una escuela elemental en 1635, la cual sobrevivió hasta 1760.

La educación femenina estuvo mejor atendida. Las *ursulinas*, llegadas a Quebec en 1639, bajo la dirección de la venerable Marie de l'Incarnation, mostraron su vocación pedagógica inaugurando una escuela gratuita, al año siguiente. Después crearon un pensionado para la clase acomodada. En 1659, la venerable Marguerite Bourgeoys fundó la Congregación de Notre Dame, con fines asimismo educativos.

Al correr del tiempo (postrimerías del siglo) Mgr. de Montmorency-Laval, primer obispo de Quebec, concibió y realizó un plan de educación técnico elemental: pudo crear en Quebec escuelas de artes y oficios.

Otro buen impulso educativo en el Canadá, durante la primera mitad del siglo XVIII, se debe a los Hermanos Hospitalarios de la Cruz, quienes fundaron muchas escuelas en Montreal y sus alrededores.

La influencia de la metrópoli era decisiva en todo: en libros, métodos de enseñanza, programas de estudio, etc. [1]

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Diferencias entre la educación en Iberoamérica y en Norteamérica, a mediados del siglo* XVIII.
b) *Estudio monográfico sobre el origen y desarrollo del Harvard College.*
c) *La legislación educativa en Norteamérica hasta la Revolución de Independencia.*

[1] Cfr. A. COSSELIN, *La Instrucción en el Canadá*, 1911.

SEXTA PARTE

LA ÉPOCA DEL NATURALISMO

El paso de la época del realismo (siglo XVII) a la pedagogía naturalista (siglo XVIII) no es brusco; ocurre lenta, pausadamente. Hay más: dominan a ambas ciertos rasgos comunes. El siglo XVII se halla avasallado por el señorío del intelecto, de la inteligencia. También ahora en el siglo XVIII se percibe la marcada influencia de una concepción crítica y racionalista del mundo y de la vida, de una tendencia que todo lo quiere iluminar a la luz de la razón; epónimamente le llama la historia la *Época de las Luces;* pero no muy tarde (hacia mediados del siglo) se inicia poco a poco una corriente lateral, que pronto entra en conflicto con el racionalismo militante. Suelen verse en semejante tendencia los orígenes de la *filosofía romántica y del sentimiento.*

En el dominio de la educación, el nuevo movimiento es el *naturalismo de Rousseau.* Si Ratke, con "trompeta de propaganda pedagógica de estilo Baconiano", exigía ya que toda la educación siguiera el curso de la naturaleza (postulado que llevó adelante Comenio), Rousseau no sólo ve en ella un mero recurso metódico de la enseñanza; asimismo, contempla en ella el ideal puro y bueno de la humanidad.

El naturalismo, en efecto, es la concepción educativa que ve en la naturaleza, el fin y método de la enseñanza. Por su fondo romántico, es la violenta reacción contra *todo artificialismo* de cultura y formación humanas. Hay que volver a la naturaleza, porque es ella, con sus fenómenos vivos y fuerzas cósmicas, la plenitud de la existencia, porque la naturaleza es un conjunto de aptitudes originarias del hombre, y, como esta naturaleza es fuente que brota, desarrollo espontáneo, crear y devenir, no puede lograr plena madurez por adiestramiento mecánico, sino sólo por un dejar hacer y un apoyo prudente, lleno de tacto. La idea del desarrollo se impone tan irresistiblemente, que llega a convertirse en principio de investigación, y no sólo en las ciencias naturales, sino también en las del espíritu, y, sobre todo, en la pedagogía. La existencia de la naturalidad había sido advertida ya desde Comenio, pero el naturalismo sólo ahora llegó a predominar.

Pero el naturalismo acentuado, con llevar consigo los gérmenes de una renovación radical de la enseñanza, no hubiera alcanzado tan eficaces y prontas realizaciones, si no encuentra en su camino inteligentes prosélitos. J. B. Basedow viene a dar al naturalismo la primera fórmula positiva y práctica, con

la creación de los filantropinos, una especie de institutos de segunda enseñanza. Hizo pie en esta realización práctica, con efecto, el *filantropismo*, en su lucha victoriosa contra la menuda oposición de la pedagogía tradicional; y, a no dudarlo, debido al éxito de este movimiento, pudieron penetrar en la escuela popular del siglo XVIII las nuevas ideas paidocéntricas de la educación, gracias a Von Rochow. Inclusive los precursores de la revolución pedagógica, de 1789, el creador definitivo de la educación simultánea (Felbiger) y el renovador de la educación de los sordomudos (L'Abbé de L'Epée) son tributarios en más o menos de Rousseau, a través del filantropismo.

En Iberoamérica, precisa distinguir dos etapas en la vida educativa durante los siglos XVII y XVIII. Caracteriza a la primera, en general, un esfuerzo de difusión de las instituciones creadas en el siglo XVI, tan original, tan fecundo. A lo largo de la segunda etapa, ya entrado el siglo XVIII, tiene efecto un vigoroso *movimiento de renovación*, de preferencia en la enseñanza secundaria y superior, condicionado así por nuevas ideas que llegan al continente, como por nuevas circunstancias sociales y económicas.

Estados Unidos de Norteamérica, por su parte, se empeña en una *transformación de sus educacionales usos*, lo que logra en buena medida. Gracias a una legislación a la vez promotora y protectora, clara fórmula de una nueva doctrina de la educación democrática, afloran inéditas instituciones en todos los niveles y tipos de enseñanza.

La pedagogía en esta época comprende, así, los siguientes apartados:

1. El movimiento del iluminismo en sus relaciones con la educación.
2. Rousseau y el naturalismo acentuado.
3. Basedow y la pedagogía filantrópica.
4. La escuela popular en el siglo XVIII.
5. La modernización de los estudios en Iberoamérica.
6. La transformación educacional en Norteamérica.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *¿Qué ideas naturalistas se advierten en los pedagogos del realismo?*
b) *Rasgos esenciales de la pedagogía racionalista.*
c) *La educación en América en el siglo* XVII.

I

DEL TRATADO DE UTRECHT A LA REVOLUCIÓN FRANCESA (1789)

1. La monarquía absoluta y los enciclopedistas. 2. El despotismo ilustrado. 3. España y Portugal en el siglo XVIII. *4. Transformaciones en Iberoamérica. 5. Rusia, potencia europea. 6. El auge de Prusia. 7. La época de los imperios coloniales. Inglaterra. 8. La independencia de los Estados Unidos de Norteamérica. 9. Los progresos científico-naturales. 10. Las ciencias sociales. 11. La literatura y la plástica.*

CH. P. HIGBY, *Historia de Europa* (1492-1815) Nueva York, 1927.—E. IBARRA Y RODRIGUEZ, *Historia de la Edad Moderna,* Barcelona, 1923.—D. DIEZ, *Historia de la Ciencia.* Buenos Aires, 1943.—H. PLISCHKE, *La Expansión inglesa y francesa.* Berlín, 1930.

1. *La monarquía absoluta y los enciclopedistas.*—Con el Tratado de Utrecht (1713) se inicia la declinación de Francia en el siglo XVIII. Conforme a dicho Tratado, Luis XV hubo de entregar a Inglaterra el Canadá y otras colonias. El reinado de Luis XV se extendió por espacio de 59 años (1715-1774). En su época se inicia la decadencia de la monarquía absoluta. Después de la Regencia (1715-1723), conmovida Francia por la atrevida política financiera de Law, el ministro de Estado Fleury estuvo a punto de salvar a Francia, con una política de paz en el exterior y de economía en el interior, pero Luis XV no tardó en desilusionar al pueblo.

La degradación de Francia bajo el gobierno de Luis XV produjo la vigorosa protesta de muchos pensadores y filósofos llamados *enciclopedistas* (por ser partidarios de las ideas liberales publicadas en Francia a mediados del siglo en la obra monumental *La Enciclopedia,* editada bajo la dirección de Diderot y D'Alembert). Los enciclopedistas se pronunciaron en contra de la monarquía absoluta y de la Iglesia Católica y en favor de la libertad e igualdad humanas. Proclamaban que los pueblos deberían gobernarse por sí mismos. Dando la mejor expresión de estas ideas, Voltaire publicó las "Cartas filosófi-

cas", en 1734, y Montesquieu "El Espíritu de las Leyes", en 1748. *La Enciclopedia* preparó la Revolución Francesa.

2. *El despotismo ilustrado.*—No pocos monarcas en diversos países comprendieron la necesidad de practicar grandes reformas a fin de mejorar las condiciones de vida de sus súbditos, pues temían la intervención directa del pueblo en la dirección de la política. Por eso introdujeron cambios en la administración y fomentaron la economía y la educación de las clases trabajadoras, impidiendo la intervención de éstas en el gobierno. Eran en el fondo partidarios del absolutismo monárquico. Su forma de gobierno, al par autoritario y benhechor, recibió el nombre de *despotismo ilustrado.*

Los gobernantes que más sobresalieron en tal estilo de política fueron: el emperador José II de Austria, Catalina II de Rusia, Federico II de Alemania, Carlos III de España y José I de Portugal. Estos *déspotas ilustrados* combatieron asimismo el poder excesivo de la Iglesia y de las Órdenes religiosas, sobre todo la de los jesuitas, que fue expulsada de muchos países y suprimida en 1773 por el Papa Clemente XIV.

La supresión de la Compañía de Jesús produjo gran vacío en los dominios de la enseñanza. Por ello, entre otros motivos, medio siglo después, fueron rehabilitados los jesuitas en casi todos los países.

3. *España y Portugal en el siglo* XVIII.—Con Felipe V empezó a reinar en España *la dinastía de los Borbones* (1700). Este monarca introdujo en la Península la influencia francesa, suprimió los fueros de Cataluña y Valencia, estableció la *ley sálica* y laboró por la cultura y prosperidad de la patria. Le sucedieron en el poder Fernando VI, Carlos III y Carlos IV. Carlos III fue el más reformistas de los Borbones.

Portugal se separó de España en 1640. Como reino independiente, Juan IV fundó la *dinastía* de Braganza. Desde Pedro II quedó bajo la protección de Inglaterra (1705). En tiempos de José I, hubo grandes reformas en este país.

Gracias a la obra de los Borbones, la cultura logró envidiable desarrollo en España. Carlos III llevó la instrucción a las clases populares y mejoró la enseñanza en las universidades. En este siglo hubo sabios eminentes como el botánico Cavanilles y el físico Salvá, quien inició el telégrafo eléctrico. Masdeu compuso la primera *Historia de la Civilización Española;* Jovellanos dio a la estampa obras meritorias sobre jurisprudencia; Moratín promovió grandemente el teatro con sus comedias influidas por la literatura francesa; Iriarte y Samaniego cobraron fama por sus preciosas fábulas. En la pintura alcanzó prestigio internacional Francisco Goya y Lucientes.

4. *Transformaciones en Iberoamérica.*—También en América ibera se operan durante el siglo XVIII importantes cambios. Hasta 1716 existían dentro de la América española, sólo los virreinatos de la Nueva España y del Perú. A poco de iniciada esta centuria se crean otros dos: el de *Nueva Granada,* en 1717,

que se extendía desde Quito hasta Venezuela, y el de *Buenos Aires*, en 1777, que comprendió, con la propia Buenos Aires como capital, las actuales repúblicas de Uruguay, Paraguay, Bolivia y Argentina. Además tuvieron mayor jerarquía las capitanías generales, que, a la postre, fueron Guatemala, Chile, Venezuela y Cuba (incluyendo Florida). Para su gobierno interno, virreinatos y capitanías quedaron subdivididos en intendencias y provincias. El Brasil fue erigido en virreinato, bien que nominalmente, en 1640. Seis años después vino a darse el título de príncipe de él al heredero de la corona. Las unidades de gobierno eran, a la sazón, y seguían siéndolo en el siglo XVIII, las capitanías. En 1713 la capital se instaló en Río de Janeiro.

Se intensifica la *trata o asiento de negros*, importados de África, como mercancía, a Cuba, Puerto Rico, Santo Domingo, Luisiana y Venezuela. Se calcula que África surtió a América de diez millones de negros, lo que supone un éxodo real de 30 millones, pues sólo llegaba a su destino, en promedio, la tercera parte de ellos. Otro hecho importante fue la creciente libertad de tráfico comercial con América, sobre todo en la segunda mitad del siglo XVIII. Además de Sevilla y Cádiz podían comerciar con América, *Barcelona, Santander, La Coruña, Gijón, Cartagena, Málaga y Alicante*. Desde 1764 se regularizó el correo intercontinental.

En las relaciones con la metrópoli, puede decirse que desde el siglo XVII, se ha definido ya en América el tipo social del *hombre novohispano*. Si subsisten aún *criollismo* e *indianismo*, también es cierto que uno y otro se apoyan y tratan de diferenciarse de los españoles de ultramar (chapetones, gachupines).

5. *Rusia potencia europea.*—Como ya se indicó, la preponderancia política de Francia pasó a Inglaterra y a otras nuevas potencias. Una de estas nuevas fuerzas en la historia de Occidente fue Rusia.

Rusia, en el siglo XVII, era un país muy extenso, pero habitado por un pueblo pobre y semibárbaro. Pedro el Grande (1682-1725), de quien se ha dicho que era medio héroe y medio tigre, se empeñó en civilizar a los rusos, con éxito ejemplar, y no sólo: arrebató al rey de Suecia, Carlos XII, todas las provincias del Báltico (1700-1721), y fundó San Petersburgo, nueva capital del Imperio.

Más tarde, Catalina II (1762-1796), siguiendo la política expansionista de Pedro el Grande, puso sus ojos en Turquía y en Polonia. De la primera obtuvo muchas provincias en los litorales del Mar Negro. Respecto de la segunda, se la repartió en compañía de Prusia y Austria (1795), consumándose el tercer reparto de Polonia en el siglo XVIII (el primero había tenido efecto en 1772, y el segundo en 1793).

6. *El auge de Prusia.*—En este siglo, también Alemania se convierte en poder europeo. A fines del siglo XVII, Alemania se componía de una multitud

de pequeños Estados independientes entre sí. Baviera, Sajonía, Prusia, eran los principales. Esta última, gobernada por la familia de los Hohenzollern, no poseía ni siquiera dos millones de habitantes.

En 1701, su gobernante, el elector Federico I, recibió del emperador de Austria el título de Rey de Prusia, como recompensa de su ayuda militar. Federico Guillermo, sucesor del primer rey prusiano y llamado el Rey Sargento, invirtió toda la fortuna del país en crear un poderoso ejército.

En fin, su hijo Federico II (1740-1786) dispuso y aprovechó sus recursos para convertir a Prusia en un Estado temible. Era buen general, hábil organizador, estratega perspicaz y hombre poco escrupuloso. Quitó la Silesia, a Austria (1741) y realizó otras conquistas. A su muerte, Prusia era dos veces mayor.

En cambio, Austria declinaba cada vez más. Con María Teresa fue desolada en la guerra con Prusia. Después fracasó José II con sus planes de reforma.

7. *La época de los imperios coloniales. Inglaterra.*—Mientras tanto, Inglaterra enriquecía su imperio colonial. Al propio tiempo que se adueñaba de la India, en América los colonos franceses del Canadá, abandonados también por el Gobierno de Francia, fueron sometidos por Inglaterra (1763).

Antes de esto, los ingleses se habían apoderado de toda la costa oriental de América del Norte. Portugal y España conservaron sus ricos y extensos territorios. Los holandeses se apoderaron de las grandes y productivas islas de Java y Sumatra. La importancia de estas conquistas territoriales, dio lugar al *régimen colonial*, según el cual las colonias fundadas en África, América y Oceanía eran propiedad del Estado, quien se reservaba todos los beneficios, sólo que, no pudiendo explorar por sí mismo las colonias, daba la concesión a compañías particulares, mediante condiciones muy lucrativas.

Desde 1714, en Inglaterra ha estado en el poder la dinastía de Hannover. Inglaterra fue el único país en Europa que en el siglo XVIII no sufrió el despotismo absoluto de los reyes. El parlamento conservó su poder supremo.

8. *La independencia de los Estados Unidos de Norteamérica.*—La política colonial inglesa era muy liberal; permitía a los colonos que se gobernaran por sí mismos. Sólo una vez olvidó esta costumbre y perdió una de sus mejores colonias.

Teniendo necesidad Inglaterra de acrecentar su Hacienda, fijó a los colonos norteamericanos un impuesto, sin *consultarlos*. Éstos reaccionaron en forma violenta: se sublevaron desconociendo y expulsando a los gobernadores ingleses. Para sustituir la autoridad, los mismos colonos nombraron diputados en cada provincia, que reunidos en Filadelfia, formaron el Congreso de la Unión. El nuevo Congreso proclamó la Independencia de la República de los Estados Unidos de América del Norte (4 de julio de 1776).

Así se originó la Guerra de Independencia Americana, entre los ingleses

y los Estados Unidos, que se extendió por espacio de nueve años (1774-1783). Al principio dominaron los ingleses, gracias a 20,000 soldados alemanes, que habían alquilado. Pero a la postre, voluntarios franceses y españoles, primero, y los propios gobiernos francés y español, después, ayudaron a los norteamericanos, que vencieron definitivamente a *Inglaterra*. Jorge Washington (1732-1799) fue el personaje más importante en la guerra y en la paz. Luchó contra los ingleses como general, y, una vez libertada su patria, hizo votar la Constitución federal, todavía hoy en vigor. Elegido dos veces presidente, ha sido el verdadero organizador de los Estados Unidos.

La independencia de los Estados Unidos con sus realizaciones democráticas y parlamentarias (Congreso federal), muy pronto fue un ejemplo internacional en las aspiraciones reformistas de Europa, que culminaron en la Revolución Francesa (1789).

9. *Los progresos científico-naturales.*—Paralela a las transformaciones políticas en la vida europea, prosigue la actividad científica en el siglo XVIII, favorecida por academias, sociedades culturales y centros de investigación (observatorios astronómicos, museos históricos, zoológicos y botánicos, etc.), así como por la publicación de revistas y nuevas instituciones docentes. "La Matemática continúa su evolución, gracias a los trabajos de Euler, D'Alembert, Clairauit, Taylor, Maclaurin. La astronomía reducida a un problema de mecánica por los grandes matemáticos del siglo anterior, revelaba, por medio del cálculo y la observación, todas las consecuencias de la ley primordial; Herschell, merced a los medios inusitados de inspección estelar, retira los linderos de nuestro sistema descubriendo a Urano; abre el campo inmenso de la astronomía ultraplanetaria o sideral y comienzan a precisarse los elementos de las deficientes quizá, pero grandiosas cosmogonías de Kant, y, sobre todo, de Laplace. La Física, constituida igualmente en el siglo anterior, gracias también a la observación y al cálculo entra en la vía de los progresos positivos e indefinidos, enriquece las leyes matemáticas de las propiedades de los cuerpos y queda revelada, por experiencias que entonces parecieron prodigiosas, en manos de Franklin, Columb y otros, la gigantesca importancia de la electricidad. Mas la ciencia constituida en el siglo XVIII es la química; como los grandes mecanistas habían constituido la astronomía y la física, los grandes físicos constituyeron la nueva ciencia; aún dominaban las nociones alejandrinas de los cuatro elementos componentes de los cuerpos, error fundamental de las teorías sobre transmutación de metales; aún se creía que todo gas era aire puro o mezclado a una sustancia no gaseosa y aún señoreaba las investigaciones de los físicos la reciente teoría de Stahl, que para explicar los fenómenos de la combustión y de la calcinación de los metales, había inventado una sustancia que se adhería o se desprendía de los cuerpos y que llamaba flogístico. Mas los trabajos de Black demostraron la existencia del ácido carbónico y Cavendish encontró la del hidrógeno; Priestley la del oxígeno y el ázoe; Lavoisier la

del óxido de carbono, y la del cloro Scheele; esto fue una revolución en el tercer cuarto del siglo. Lavoisier (que debido a sus doctrinas fue quemado en efigie en Berlín, antes de ser guillotinado en París, a consecuencia de la imbecilidad terrorista), por una serie de aplicaciones del método de experimentación más riguroso, estableció la complejidad del aire, el carácter verdadero de la combustión, llegó de un modo empírico a la noción de los cuerpos simples, estableció con Fourcroy y Berthollet las bases de la nomenclatura nueva, limitó el campo de los fenómenos químicos, para distinguirlos de los físicos, e inauguró con Laplace, por medio de la balanza y el calorímetro la termoquímica. Así quedó instaurada una nueva ciencia fundamental que tomó su lugar en la serie después de la física: de los trabajos de Lavoisier datan dos maravillosos progresos de esta ciencia transformadora del mundo industrial. La historia natural siguió reuniendo datos para constituir ciencias concretas como la geología, determinando por la observación directa la figura de la Tierra; midiéndola, explorándola, infiriendo su fluidez primitiva, la existencia del fuego geocéntrico, el origen de las rocas, la antigüedad de la vida y entreviendo con Buffon, Diderot y, sobre todo, Lamark, la sucesión de las especies; la mineralogía avanza con Romé y Haüy, y los estudios de Lineo, de Jussieu, sobre clasificaciones y nomenclatura botánica; de Grew, sobre los sexos vegetales; de Lavoisier, Raemur y Spallanzani y otros, sobre la digestión, la generación, los actos reflejos, los trabajos entomológicos, etc., aglomeran los elementos de una futura ciencia fundamental, la biología, la ciencia de la vida...

"Los resultados de la ciencia comienzan a mostrar su incalculable trascendencia práctica, destinada a transformar la humanidad; los aeróstatos de los Montgolfier pronto perfeccionados, permiten el estudio directo de las altas capas atmosféricas a los audaces navegantes del cielo; Watt construye sus máquinas de vapor destinadas a centuplicar la fuerza industrial y a transformar las condiciones económicas del mundo; la electricidad, diversión a la moda, en la segunda mitad del siglo, desde el descubrimiento de la máquina eléctrica y la botella de Leyde produjo en manos de Franklin, el pararrayo, y poco faltó para que el telégrafo dotara desde entonces el organismo social de su sistema nervioso. La ciencia nueva, la química, apenas en mantillas, mostró su poder industrial con el perfeccionamiento de la pólvora, la fabricación del salitre, el blanqueo de las telas, etc. Mas los tributos mejores de aquel siglo a los esfuerzos destinados a conservar la vida, fueron: la preparación de la patata, considerada antes como alimento para las bestias y que Parmentier hizo subir al puesto de alimento de primera necesidad para el pobre, generalizando su cultivo, y la vacuna (Jener)".

10. *Las ciencias sociales.*—En el dominio de las ciencias sociales la economía política adquiere su carta de naturalización. "Tiempo atrás se había vislumbrado el objeto de estudio de esta ciencia (Jenofonte, Aristóteles); durante toda la Edad Media se lucubró sobre cuestiones íntimamente ligadas con la

naturaleza de las riquezas; en el siglo XVII, Vauban entre otros, tiene derecho a ser considerado como uno de los precursores; mas fue en el siglo XVIII cuando los trabajos de los fisiócratas, desde Quesnay hasta Condorcet, organizaron la economía, haciéndola abarcar toda la ciencia social, pero fundándola sobre esta base estrecha: la tierra considerada como la única fuente de verdadera riqueza. Entre ellos figura Turgot, con ideas tan liberales, tan exactas, tan previsoras, que hay que preguntarse qué cosa ignoraba en esta materia, aun desde el punto de vista actual de la ciencia. Mas el que fundó, en la fuerza de la expresión, la economía política, fue Adam Smith, porque limitó su objeto circunscribiéndola al estudio de los fenómenos en conexión inmediata con la evolución de la riqueza, le dio una base más amplia considerando la riqueza como originada por el trabajo y formuló la admirable ley de la división del trabajo." [1]

11. *Literatura y plástica.*—Como ya se ha indicado, después de la muerte de Luis XIV (1715), es decir, durante los reinados de Luis XV y Luis XVI la literatura se transformó en una arma poderosa en manos de los escritores. Preparan este movimiento en Francia, Bernardo Le Bovier de Fontenelle (1657-1757) con su *Historia de la Academia*, y Pedro Bayle, autor de un *Diccionario histórico y crítico*, movimiento que culmina con los tres autores típicamente dieciochescos: Montesquieu, Voltaire y Rousseau.

El nuevo giro de la literatura y de la plástica recibe el nombre de *neoclasicismo*, cuya fórmula brilla en la triple inspiración de la poesía de André Chenier: renovado gusto por la Antigüedad, crítica de las costumbres e instituciones del siglo XVIII y anhelo resuelto de un mundo bello y libre.

En Inglaterra, dentro de la literatura neoclásica, sobresalen: en la sátira, el dramaturgo J. Dryden y el extraordinario crítico Alexander Pope (1688-1744); en el libelo, Daniel Defoe (el autor del *Robinson Crusoe*) y Jonatán Swift (1667-1745); en el periodismo, Rich Steel y J. Addison.

En Alemania, la literatura tuvo una orientación predominantemente *clásica*. Queda definida por el erudito Juan Joaquín Winckelmann (1717-1768) y logra magnífico desarrollo en Klopstock (La *Mesiada*), Lessing (El *Laocoonte*) y C. M. Wieland, el Voltaire alemán.

El neoclasicismo en la práctica (arquitectura, escultura y pintura) se prolonga hasta mediados del siglo XIX. Su anticipador fue el florentino Alejandro Galilei (1691-1737).

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Influencia del despotismo ilustrado en la vida de la educación.*
b) *Las ciencias sociales en el siglo* XVIII *y su influencia pedagógica.*

[1] J. SIERRA, *op. cit;* pág. 492 y ss.

II

EL MOVIMIENTO DEL ILUMINISMO EN SUS RELACIONES CON LA EDUCACIÓN

1. Concepto de iluminismo. 2. David Hume y el iluminismo inglés. 3. El iluminismo alemán y Teófilo Efraín Lessing. 4. El iluminismo francés y la "Enciclopedia". Voltaire. 5. Juan Bautista Vico y la crítica del iluminismo. 6. El problema de la cultura.

E. KANT, *¿Qué es Iluminismo?* Versión española de E. Imaz. Ediciones "Fondo de Cultura Económica". México.—E. CASSIRER, *La Filosofía de la Ilustración.* Versión española de E. Imaz. Ediciones "Fondo de Cultura Económica". México, 1943.—H. HOEFFDING, *Rousseau.* Traducción del alemán por F. Vela. Revista de Occidente. Madrid.

1. *Concepto de iluminismo.*—La pedagogía del siglo XVIII se halla articulada en sus idearios y métodos al gran movimiento de la Época de las Luces, al iluminismo. Para comprender a aquélla en sus raíces ideológicas precisa detener un poco la mirada en esta corriente cultural y filosófica que llena todo el siglo.

Desde fines del siglo XVII se opera en Europa un cambio de ideas y convicciones que transforma su vida. Al principio, tienen un carácter crítico y destructivo y se llevan al campo de la política. Más tarde las impulsa un afán de reforma y se dirigen a todos los dominios de la cultura, a la ciencia y al arte, a la economía y a la religión. El rasgo dominante de la nueva concepción del mundo y de la vida es el empleo de la razón como única pauta de juicio. Nada que no pueda justificarse *a la luz del intelecto,* nada que no pueda ser *iluminado* por la inteligencia humana, tiene derecho a la existencia.

Históricamente considerado, el iluminismo es la época en que la humanidad de Occidente alcanza su mayor edad, tratando de extender el movimiento científico de los siglos XVI y XVII a una íntegra concepción del mundo, y de convertir la conciencia de *autonomía* de la razón en principio supremo de toda conducta. Los supuestos para este desarrollo lo formaron el Renacimiento y la

Reforma, en los cuales se consumó la ruptura con la Edad Media, despertándose, a la par, el más enérgico sentimiento de independencia que jamás vio la historia.

Así se explica que se haya cimentado el ideal de una cultura intelectual fundada en el progreso del conocimiento. De ahí sus rasgos fundamentales: la orgullosa conciencia del espíritu de emanciparse de toda esclavitud tradicional para poder tomar en propias manos el destino de la humanidad, la placentera confianza en un progreso ininterrumpido de libertad, dignidad y felicidad de los hombres, la idea de una ilimitada responsabilidad en esta obra de la autonomía, y, al mismo tiempo, un entusiasmo inquebrantable por someter todo lo histórico al examen crítico del intelecto, es decir, Estado y sociedad, economía y derecho, religión y enseñanza, y, al fin, la feliz creencia de una solidaridad en todos los intereses, de una hermandad de todos los hombres sobre el fundamento de esta cultura intelectual siempre creciente.

La Época de las Luces partió de los Países Bajos y de Inglaterra, e invadió desde luego Francia y Alemania, donde, como especialmente en Inglaterra, se desenvolvió en íntimo consorcio con el espíritu protestante de la nación y, por ello, vino a crear los fundamentos de una cultura en la que pudieron desarrollarse el más grande pensador y el más grande poeta del tiempo, Kant y Goethe.

2. *David Hume y el iluminismo inglés.*—En Inglaterra, donde, en un ambiente de paz, una vez terminada la época revolucionaria, cobra un poderoso auge la literatura y la filosofía, John Locke, como ya se ha dicho, inicia este movimiento. Singular importancia en la tendencia iluminista tienen los fundadores del *deísmo*, Herbert o Cherbury, Toland y Tindal (muerto en 1733). Esta doctrina admite la existencia de Dios, pero niega que pueda intervenir en el mundo guiándolo y gobernándolo, quizá en forma milagrosa. En otros términos, los deístas sólo reconocen una explicación lógica de la Divinidad; por eso llaman a su doctrina la religión natural o racional y expresan su esencia en los siguientes postulados: *a)* Dios existe; *b)* su acción se limita a juzgar equitativamente los actos buenos y malos de los hombres, en esta vida y en la otra; *c)* el mejor culto a Dios es una conducta honesta; *d)* los dogmas de las religiones confesionales son invenciones humanas.

Antonio Ashley Cooper, conde de Shaftesbury, inicia el movimiento de los *moralistas* ingleses, señalando que verdad, belleza y bondad se identifican. Francisco Hutcheson cree que existe nada menos que un *sentido moral.* En cambio, Adam Smith, el creador de la ciencia económica moderna, ve en el sentimiento de *simpatía,* como Hume, la esencia de la moralidad.

La más grande figura del iluminismo inglés es David Hume (1711-1776), quien saca las últimas consecuencias del empirismo convirtiéndolo en positivismo y haciendo ver que la existencia de Dios y de la inmortalidad del alma, no

puede ser demostrada, como lo quieren los deístas, por la vía experimental e inductiva.

Locke sostuvo el pensamiento de que los conceptos generales son estados psíquicos que se representan por medio de signos. La lógica para él es una *semiótica* (del griego *semeión*, signo). Hume afina el empirismo de Locke; divide, como Locke, los estados de conciencia en dos grupos: *impresiones* e *ideas*. Los conceptos generales o ideas no son otra cosa que figuras de las impresiones originarias de la experiencia humana. Tener el dolor de un calor excesivo (impresión) es diferente de traer a la memoria esta sensación, o anticiparla con la imaginación (idea).

Tocante al problema del conocimiento del mundo externo, Hume asume una posición consecuentemente empirista: todo queda explicado para él por asociaciones de ideas. Junto a la contigüidad espacial y temporal, hace ver que la ley de causa-efecto es sólo una sucesión repetida de fenómenos o hechos, una relación temporal con arreglo a la cual una impresión viene a continuación de otra, normalmente. Lo propio vale de la idea de sustancia, ello es, lo que permanece a través de los cambios. Por el hábito que tiene el hombre de representarse objetos iguales se va engendrando, merced a la ley de la asociación de las ideas, cierta coacción a admitir la representación de su coexistencia. La educación ha de basarse en un proceso psicogenético, cuyas leyes son: semejanza, contraste, contigüidad y continuidad (Cfr. su *Tratado de la naturaleza humana*).

Por estas razones, hay que ver en Hume al precursor más importante del llamado positivismo. Pero el más grande de los pensadores ingleses no pretende con su crítica herir las convicciones religiosas y morales de los hombres: al lado del saber científico del mundo y de la vida, admite otro dominio de la existencia humana que pueda justificarse por una especie de fe natural *(belief)*.

3. *El iluminismo alemán y Teófilo Éfraín Lessing.*—La filosofía alemana en la Época de las Luces plantea el propio problema religioso y, lo que es más importante, lo vincula de íntima manera a la idea de educación.

Puede verse en Godofredo Guillermo Leibniz (1646-1716) y Cristian Wolff (1679-1754) a los primeros iluministas en Alemania. Leibniz profesa un optimismo pedagógico. ("Nuestro mundo, dice, es el mejor de los mundos posibles"). Ve en la educación un proceso gradual de perfeccionamiento. Cada hombre es una mónada superior, la cual avanza de la oscuridad a la claridad. Existe, además, una armonía preestablecida entre todas las mónadas. Acepta, para explicar el conocimiento, que "nada existe en el intelecto antes de pasar por el canal de los sentidos", excepto "el intelecto mismo". De tal manera trata de superar la oposición entre empirismo y racionalismo.

Por su parte, Cristian Wolff, mente sistemática por excelencia, ofrece en tratados didácticos todo el saber filosófico de la época. En materia de educa-

ción señala, como buen iluminista, que ésta ha de tener un carácter utilitario al servicio de la felicidad humana. Entre los seguidores de Wolff, precisa mencionar a Alejandro Baumgarten (1714-1762), el creador del vocablo y concepto de la *estética,* de tanta importancia para la teoría pedagógica ulterior.

La personalidad más importante de la ilustración alemana es Teófilo Efraín Lessing (1729-1781). Poeta, dramaturgo, filósofo, figura como pedagogo, sobre todo por su obra *Educación del género humano a través de la revelación divina.* "Si Dios —dice Lessing— tuviese en la diestra toda la verdad y en la siniestra el puro tender hacia ella con la condición de que yo debería errar por toda la eternidad y me dijese: 'Elige', me precipitaría humildemente sobre su siniestra y diría: 'Padre, he escogido: la verdad pura es sólo para Ti'."

Lessing discurre con pasión en el tema de la relación entre el esfuerzo hacia la verdad y la verdad misma, entre la historia y lo eterno; y cree que la religión es el recurso para vincular la una y lo otro. La vivencia religiosa es un anhelo hacia la perfección, Dios. En ella aparece en unidad lo efímero y la eternidad. "Si admito que Cristo ha resucitado a un muerto ¿debo por esta razón admitir que Dios tiene un hijo cuya naturaleza es igual a la suya? ¿Qué relación hay entre mi incapacidad para presentar objeciones fundadas al testimonio bíblico y la obligación de creer en algo que repugna a mi razón? Si admito que Cristo ha resucitado de entre los muertos, ¿debo por ello admitir que este Cristo resurrecto es el Hijo de Dios?

La religión es, para Lessing, la revelación de lo eterno en el tiempo. Es, en otras palabras, la revelación gradual de Dios a los hombres. El individuo ha de ser educado dentro de esta concepción universal de la historia; la que reclama, además, un ideal de tolerancia religiosa, tal como la pregona en su drama *Natan el sabio.*

También Lessing ha impulsado la teoría de la educación estética, gracias a su *Laocoonte* en donde diserta sobre los límites de la poesía y la plástica.

4. *El iluminismo francés y "La Enciclopedia".* Voltaire.—La filosofía del iluminismo francés recibe su impulso inicial de la doctrina empírica de Locke; pero pronto la sobrepasa. Para ello tenía, en propia casa, al fundador del racionalismo moderno: Descartes. Como se ha dicho, la duda metódica de Descartes ejerció benéfica influencia librando a las mentes de los prejuicios de la tradición, de la ciega sumisión a las opiniones reinantes. Según Locke, la fuente del conocimiento es la sensación no menos que la reflexión. Ahora todo se hace derivar de elementos sensoriales. Condillac (1715-1785) es el primero que desembozadamente reconoce como única fuente del conocimiento la sensación; pero todavía sin caer en la posición materialista. Helvecio (1715-1771) ha llevado con sus célebres escritos: *La Razón* y *El Hombre, sus capacidades y su educación,* el sensualismo al campo de la ética. "Así como nuestro saber se encuentra determinado por la impresión sensorial, así también nuestro obrar

práctico aparece regido por el placer sensible." Pero Helvecio sostiene que la educación lo puede todo (optimismo pedagógico). El saber, la virtud y el gusto estético, son frutos de la obra educativa. Para el propio filósofo, la escuela pública sostenida por el Estado, tiene ventajas sobre la enseñanza doméstica. [1]

La más amplia expresión clásica del iluminismo francés es *La Enciclopedia o Diccionario razonado de las Ciencias, las Artes y los Oficios,* una obra monumental, que condensa en 28 volúmenes los resultados del saber de la época; y que ha servido poderosamente para combatir las instituciones sociales y políticas de aquel entonces. "Mientras esta segunda edición —dicen los editores de la obra— estaba en prensa, se ha desencadenado un nuevo huracán; los volúmenes han sido arrojados de todas partes; el gobierno parece también haber tomado nota de las imputaciones con que se ha abrumado a los autores..."

La Enciclopedia, a decir verdad, no tomaba el partido del materialismo y del ateísmo. La dirección materialista estuvo representada en La Metrie *El Hombre Máquina,* (1748). Del círculo del barón de Holbach salió la obra *Sistema de la Naturaleza* (1770), que ha sido considerada como la Biblia del materialismo. [2]

Voltaire (1694-1778) y Rousseau (1712-1778) ocupan una peculiar posición. Ambos son enemigos del ateísmo, pero tanto más combaten la creencia revelada. Voltaire es el creador del término "filosofía de la historia". En su *Ensayo sobre las costumbres y el espíritu de las naciones* concibe la historia universal como la lucha del hombre por el progreso y la cultura. En su novela *Cándido o el optimismo* satiriza la idea de inmortalidad y del optimismo de Leibniz; pero reconoce el valor práctico de la creencia en la divinidad. "Si Dios no existiera, habría que inventarlo". (Cfr. su *Diccionario filosófico*). Hace ver que la pedagogía tradicional tan dada a los "simulacros" no toma en cuenta los aspectos reales y utilitarios de la enseñanza. La filosofía es tolerancia.

5. *Juan Bautista Vico y la crítica del iluminismo.*—Un poco antes, la doctrina del iluminismo, en general, y de la pedagogía cartesiana, en particular, habían sido reducidas a justos límites por el gran pensador italiano Juan Bautista Vico (1668-1744). Hay que agradecer a Descartes, dice Vico, que exalte la razón como fuente para adquirir el conocimiento, porque es servidumbre vil estar atado exclusivamente, como enseñan los iluministas, a la tradición y a la autoridad. Pero no tener en cuenta sino al propio juicio y no disponer de otro medio que el método geométrico, esto es demasiado. Es tiempo ya de pasar de estos extremos al justo medio; seguir el propio juicio, pero con alguna deferencia a la tradición, usar del orden, pero el que soportan las cosas.

---

[1] E. EWALD, *El iluminismo francés,* Belén, 1924.

[2] Aún puede leerse con provecho A. LANGE, *Historia del Materialismo.* Trad. del alemán de D. Vicente Colorado. Daniel Jorro, editor. Madrid, 1903.

En su obra *Sobre el Plan de Estudios de Nuestro Tiempo,* hay una crítica del método cartesiano que Arnauld y los otros port-royalistas hicieron suya. Los cartesianos llenan su cabeza con magníficos vocablos de demostraciones de verdades evidentes, como si el mundo de las relaciones humanas en el que habrán de convivir los educandos, estuviese compuesto de líneas, números y signos algebraicos. En este mundo, en cambio, predomina el criterio común de lo verosímil; este criterio es la pauta conforme a la cual obran los políticos en sus deliberaciones, los abogados en sus causas, los médicos en la cura de los enfermos. Lo verosímil no es la verdad geométrica: es la probabilidad, la fundada convicción humana.

Hay una diferencia entre razón e ingenio: aquélla procede por silogismos, éste es inventivo. Vico cree que la historia, lo que se mueve en el tiempo, posee un orden universal, cíclico. En este orden histórico en cuyas etapas predomina primero el sentido y la fantasía, después la razón, se funda la pedagogía.

Los cartesianos, por otra parte, contrariamente al orden natural del desenvolvimiento humano, afirma Vico, colocan sus primeras verdades abstractas por delante de todas las imágenes sensibles, enseñándoselas así prematuramente a los jóvenes; lo que es un error, pues así como la fuerza de la vejez está en la razón, de la misma manera la de la niñez reside en la fantasía. Los niños piensan por medio de imágenes antes de tener conceptos puros: son poetas antes de elevarse a la reflexión científica.

Además Vico vislumbra nada menos que el método activo de la enseñanza. "Sólo se conoce verdaderamente lo que se hace", dice en sus *Principios de una Ciencia Nueva.* Los alumnos no deben recibir pasivamente la verdad, sino entrar en posesión de ella construyéndola por sí mismos. El ideal del conocimiento no lo constituyen las matemáticas. Sobre ellas está el de la historia, pues ésta, por ser creación del hombre, nos pone en contacto de la verdadera y concreta naturaleza humana.

Es un mérito de Vico haber considerado al hombre de manera concreta y no abstractamente como lo hizo el iluminismo, y haber visto que para comprender los orígenes y evolución de la sociedad, es preciso hacerse niños en cierto modo a fin de poder observarse paso a paso desde el mundo de la fantasía al de la razón madura.

Puede verse en Vico, el fundador del moderno historicismo. Da una nueva idea del hombre como microcosmos. Éste no es el mundo físico en miniatura, sino un espejo del mundo histórico. El hombre hace la historia y es hecho por la historia.

6. *El problema de la cultura.*—Por su parte, Rousseau plantea el problema de la cultura, el problema de si y en qué medida la *civilización,* el progreso humano, ha fomentado la moralización y verdadera felicidad del hombre. El tema se extiende ni más ni menos que al valor y sentido de la historia universal. Rousseau comienza por señalar que todo el auge del saber y todo el

refinamiento de la vida ha hecho a los hombres cada vez más infieles a su verdadero destino y a su verdadera esencia. Precisamente, Rousseau ve el más grave daño de la época y el más triste desvío de la humanidad en el iluminismo puramente racional, que pasa por alto y ahoga la voz del sentimiento natural y, por ende, se convierte en ateísmo y en moral egoísta. La historia ha corrompido al hombre con su construcción artificial de la sociedad civilizada. Rousseau encuentra el principio de esta "degeneración" en la creación de la propiedad privada, que ha traído consigo la división del trabajo y, con ello, la separación de las clases; en fin, el origen de todas las malas pasiones; esto fue lo que el intelecto puso al servicio del egoísmo.

Frente a este estado no natural de la barbarie civilizada, aparece de inmediato el estado de naturaleza como el paraíso perdido, y en esta forma encontró su alimento la nostalgia de una época intelectual y moralmente cansada, en las obras de Rousseau, sobre todo en la *Nueva Eloísa.*

A pesar de su violenta crítica de la propiedad privada, no saca Rousseau de ella consecuencias socialistas. Su doctrina política es el *contrato social.* La sociedad es un convenio de hombres. La voluntad del pueblo es el origen de la soberanía y de las leyes; los gobernantes son nuevos mandatarios, a quienes pueden y deben designar los ciudadanos cuando así les plazca. En otras palabras: cada hombre no debe ser *sólo objeto,* sino también *sujeto de poder.*

Así lo pide la verdadera naturaleza humana, pues Rousseau no pretende con su grito: "volvamos a la naturaleza", retornar a un estado de naturaleza social. Estaba convencido de que el hombre está provisto por el Creador, de cierta capacidad de perfección. Por eso, el cultivo de esta disposición natural es un deber y una necesidad. Como la historia ha sido conducida por falsas rutas hasta ahora, precisa comenzar de nuevo la evolución humana. Para ello, hay que reformar la vida social, conforme a un principio de igualdad jurídica y libertad personal. Y esto sólo puede lograrse mediante la educación. De ahí que para Rousseau el problema político dependa en última instancia del problema pedagógico y que su obra filosófica fundamental sea la novela educativa del *Emilio.*

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Lectura y comentario de la Introducción a "La Enciclopedia".*
b) *Las ideas pedagógicas de Vico.*

III

ROUSSEAU Y EL NATURALISMO ACENTUADO

1. Obras pedagógicas. 2. La concepción romántica del mundo y de la vida. 3. Concepto de naturaleza e ideal educativo. 4. La consideración psico-pedagógica. 5. El paidocentrismo. 6. Educación progresiva y educación negativa. 7. El curso natural de la educación. 8. La educación femenina. 9. Rendimientos. 10. Valoración crítica.

F. VIAL, *La Doctrina educativa de J. J. Rousseau*, trad. y prólogo de J. Sanz. Editorial "Labor", Barcelona, 1931.—F. SACMANN, *Juan Jacobo Rousseau*, en la colección "Los Grandes Educadores". Vol. V, Berlín, 1913.—E. CLAPARÈDE. *Juan Jacobo Rousseau y la Concepción funcional de la Infancia*. Publicaciones del Instituto J. J. Rousseau, Ginebra, 1930.—B. FALCO, *Breve estudio pedagógico acerca del* "Emilio", Cuneo, 1930.

1. *Obras pedagógicas.*—Las ideas educativas de J. J. Rousseau [1] están esparcidas en sus libros más señeros. Ya en 1740 se ocupó de educación. Fue en el *Projet pour l'Éducation de M. de Saint-Marie.* Después, en el prefacio a *Narcisse* (1752), en la *Carta de D'Alambert sobre los espectáculos* (1758), en la *Nueva Eloísa* (1761), en el *Contrato Social* (1762).

El *Emilio* (también en 1762) constituye una síntesis de ideas precedentes y de ideas nuevas. Consta de cinco libros, en donde, narrando la vida del protagonista desde el nacimiento hasta el matrimonio, ofrece en conjunto su concepción pedagógica. También se ocupa de la educación en *Ensueños de un paseante* (1764) y en *Las Confesiones* (publicación póstuma).

[1] Juan Jacobo Rousseau nació en 1712 en Ginebra. Hasta 1728 nada se sabe de su vida, excepto que quedó huérfano siendo un niño. En su juventud fue grabador, preceptor, escribiente y compositor de música. Su obra *Discurso sobre la ciencias y las artes*, aparecida en 1750, le hizo célebre. Desde entonces no dejó de escribir con éxito creciente. Su vejez fue atormentada. El Parlamento prohibió la circulación de su *Emilio* e incluso ordenó la captura de Rousseau, quien se vio obligado a huir a Suiza y después a Inglaterra. Más tarde retornó a Francia, en donde lo sorprendió una muerte repentina (1778).

2. *La concepción romántica del mundo y de la vida.*—Considerada de bulto la evolución pedagógica en los Tiempos Modernos, ofrece el aspecto de un alejamiento, cada vez más acentuado, de los ideales y métodos de enseñanza en la Edad Media. Dicha separación se ha producido por tres sacudidas sucesivas: la del humanismo, la de la reforma religiosa y la de la filosofía romántica. El humanismo vuelve los ojos a la Antigüedad clásica despertando el gusto por un arte y una literatura mundanos incompatibles con los ideales de la vida ascética medieval. La reforma religiosa rompe lanzas en favor del libre examen, batiendo en brecha la tiranía intelectual del dogmatismo.

La filosofía romántica y del sentimiento, en fin, reacciona con violencia contra todo formulismo y convencionalismo, reclamando en su lugar una concepción de la vida espontánea y sincera. La entraña del movimiento romántico es la vida sentimental: el motor de arte y religión. Su mundo de ideas presenta dos aspectos: uno positivo, negativo otro. Negativamente considerada, es la romántica un afán polémico contra la concepción racionalista del mundo y de la vida: vista por su lado positivo, es la acentuación jubilosa de las formas sentimentales de la vida del espíritu: la fantasía, la intuición, el anhelo de infinito, las fuerzas irracionales del alma. [2]

3. *Concepto de naturaleza e ideal educativo.*—Se celebra a Rousseau como el profeta del romanticismo. En efecto, se opone con dramático acento al intelectualismo de la Epoca de las Luces clamando por una concepción originaria y natural de la vida. De la realización de su lema: "volvamos a la naturaleza", espera la rehabilitación del género humano. Pero la lucha contra el *artificialismo* en la vida y en la educación, sólo puede lograrse despertando en el hombre, desde niño, una manera de comprender y valorar la existencia conforme a la *naturaleza*. "Todo sale perfecto de las manos del autor de las cosas; todo degenera en las del hombre. Obliga a una tierra a alimentar los productos de otra, a un árbol a producir los frutos de otros; mezcla y confunde los climas, los elementos; mutila a su perro, a su caballo, a su esclavo; lo trastueca todo, lo desfigura todo; ama la deformidad, los monstruos; no quiere nada tal como la naturaleza lo ha hecho, ni siquiera al hombre; necesita amaestrarlo para él, como a un caballo de pista; necesita modelarlo a su modo, como a un árbol de su jardín." [3]

Por naturaleza entiende Rousseau la vida originaria, pura, no influida por los convencionalismos sociales. El hombre natural no es, precisamente, el hombre primitivo prehistórico. La intrínseca naturaleza del hombre lo propio e innato en él, caracteriza este estado de naturaleza.

Ahora bien, en la base de la naturaleza humana, se hallan dos *sentimientos*, que en cierto modo se compensan: el amor propio y la compasión. La

---

[2] Cfr. F. LARROYO, *El Romanticismo Filosófico*. México, Editorial Porrúa, 1941.

[3] *Emilio*, libro I.

propia razón es un aspecto de la conciencia, menos profunda que la vida emotiva. La función intelectual de la conciencia tiene el oficio de dirigir los impulsos y sentimientos del amor propio (egoísmo) y del amor del prójimo (altruismo). "Existir es sentir. Nuestra sensibilidad es indiscutiblemente anterior a nuestra inteligencia y nosotros hemos tenido sentimientos antes que ideas. Cualquiera que sea la causa de nuestro ser, esta causa ha procurado nuestra conservación dándonos los sentimientos convenientes a nuestra naturaleza y no se puede negar que, por lo menos, éstos son innatos. En relación al individuo, estos sentimientos son el amor de sí mismo, el temor del dolor, el horror a la muerte, el deseo de bienestar. Pero si, como no hay duda, el hombre es sociable por naturaleza, o hecho por lo menos para serlo, únicamente puede serlo por otros sentimientos innatos, relativos a su especie; pues la necesidad física aisladamente debe ciertamente dispersar los hombres en lugar de reunirlos. Ahora bien, es del sistema moral formado por esta doble relación de sí mismo y de sus semejantes que nace el impulso de la conciencia. Conocer el bien no es amarlo. El hombre no tiene un conocimiento innato de aquél, pero tan pronto la razón se lo hace conocer, su conciencia lo lleva a quererlo, y es este sentimiento el que es innato" (*Emilio*, Libro IV).

Con todo, el papel de la razón es muy importante. La razón ilumina los impulsos naturales y hace posible, gracias al conocimiento, lo que debe querer y hacer el hombre, vale decir, la *libertad*, y ésta constituye el carácter específico de la humanidad, la dignidad por excelencia del género humano. "La libertad es una consecuencia de la naturaleza del hombre. La primera ley del mismo es la de velar por su propia conservación; sus primeros cuidados son los que se debe a sí mismo, y tan pronto como está en la edad de la razón, siendo él solo el juez de los medios que le han de conservar, se convierte por este hecho en dueño de sí mismo."

Tres son en definitiva los rasgos que caracterizan al hombre natural: a) amor propio (egoísmo) y amor del prójimo (altruismo); b) razón que sin ser omnímoda, se articula a la vida del sentimiento, y c) libertad.

La libertad, empero, tiene a su vez un alto designio: proveer a la felicidad del hombre natural. El hombre feliz no es quien sólo satisface los apetitos momentáneos y pasajeros, pues éstos traen consigo el dolor. La verdadera felicidad reside en la *satisfacción* de elevados goces y en la espontánea realización de la virtud. Presupuesto de la felicidad es no querer lo que está más allá de la propia potencia. "¿Quieres vivir sabio y dichoso? Que tu corazón palpite únicamente por la belleza imperecedera; que tu condición limite tus deseos; que tus deberes vayan por delante de tus inclinaciones. Extiende la ley de la necesidad a las cosas morales; aprende a perder lo que puede serte arrebatado; aprende a abandonar todo cuanto la virtud ordena; a ponerte por encima de los acontecimientos; a desinteresar tu corazón sin que lo destrocen; a ser animoso en la adversidad, a fin de no ser nunca miserable; a ser firme en tu

deber, a fin de no ser nunca criminal. Entonces serás dichoso, a despecho de la adversidad, y juicioso, a pesar de las pasiones." (*Emilio*, Libro IV.)

En suma: *esencia e ideal de la educación conforme a la naturaleza en el desarrollo armonioso del amor a sí mismo y del amor al prójimo; la vida en y por una libertad iluminada con la razón, que, al propio tiempo, provea al hombre de una verdadera felicidad.*

El individuo que logra elevarse a esta altura realiza la verdadera idea de humanidad. Por ello, la pedagogía tiene ante sí la tarea de instaurar en el niño este supremo propósito.

4. *La consideración psicopedagógica.*—La realización de este nuevo y tan elevado propósito de la educación supone ante todo un conocimiento profundo de la naturaleza psíquica del educando. Así se comprende que Rousseau afirme más o menos explícitamente que la pedagogía se funda, en primer lugar, en las leyes psicológicas. De hecho, él sólo enuncia reglas pedagógicas después de haber practicado análisis psicológicos en torno de la vida infantil. La claridad con que Rousseau expone tales nexos, ha permitido decir a M. Claparède que: "La manera de Rousseau de concebir el problema concuerda con la concepción de la infancia que hoy por hoy es reconocida por biólogos y psicólogos." En otros términos: Rousseau ha puesto como punto de partida para plantear el problema pedagógico consideraciones psicológicas y funcionales en lugar de consideraciones especulativas.

Cuatro grandes principios psicológicos informan la doctrina pedagógica de Rousseau:

a) La naturaleza ha fijado las etapas necesarias del desenvolvimiento corporal y anímico del educando. Claparède llama a este principio la "ley de la sucesion genética". Dice Rousseau: "Observad la naturaleza y seguid el camino que os trace."

b) El ejercicio de las funciones en una etapa de la vida, afirma y prepara el advenimiento y eclosión de las funciones ulteriores. "Se oyen lamentaciones sobre el estado de la infancia, dice, y no se advierte que la raza hubiera perecido si no hubiese empezado por ser niño." (Ley del ejercicio genético-funcional.)

c) La acción natural es aquella que tiende a satisfacer el interés (o la necesidad) del momento. Con esta ley que podría llamarse de la adaptación funcional, Rousseau ha comprendido admirablemente que la acción, incluso cuando da la impresión de ser desinteresada, viene a satisfacer una necesidad o un interés funcional. "El interés presente: he aquí, dice, el gran móvil, el único que conduce de manera segura y lejos."

d) Cada individuo difiere más o menos en relación de los caracteres físicos y psíquicos de los demás individuos. "Cada hombre —indica Rousseau para justificar esta ley de la individualidad— tiene su forma propia, según

la cual necesita ser dirigido, y para el éxito de los cuidados que se le den importa mucho que se haga de cierta manera y no de otra."

5. *El paidocentrismo.*—La primera consecuencia de esta consideración psicopedagógica reside en la necesidad de partir de la peculiar estructura del alma infantil. De otra suerte se confunden los términos del problema y degenera la instrucción en algo estéril y nocivo. En efecto, es Rousseau el primero que proclama el valor de la infancia, quien destierra la idea de ver en el niño un hombre pequeño, un estadio transitorio y provisional de la vida. En este sentido, Rousseau descubre propiamente la infancia, los derechos del niño. "La gente, dice, no comprende a la infancia. Con la falsa noción que de ella tenemos, más la lastimamos mientras más avanzamos. El más sabio se aplica a lo que es importante conocer para el hombre, sin preocuparse de lo que el niño está en condiciones de aprender. Siempre buscan al hombre en el niño, prescindiendo de lo que es antes de llegar a ser un hombre. La naturaleza quiere que el niño sea niño antes de ser hombre. Si queremos desvirtuar ese orden, produciremos frutos prematuros, sin madurez ni sabor, y pronto decaerán ciertamente; tendremos profesores jóvenes y niños viejos. La infancia es una manera sustantiva y peculiar de ser, de percibir y de pensar. Nada más perjudicial que nuestra ansia de sustituirla con nosotros mismos."

Por ello, recomienda Rousseau con dramática insistencia la necesidad de comprender al niño. A los instructores pide: "Comenzad por estudiar mejor a vuestros alumnos, ya que de fijo no los conocéis."

Ninguno antes de Rousseau había acentuado con tal fuerza el valor intrínseco de la infancia, ni nadie había derivado con mejor acierto las consecuencias pedagógicas de ese hecho. Desde Rousseau la doctrina educativa impuso la exigencia de "partir del niño", de ver en él, *centro y fin de la educación;* en otras palabras, se llegó al concepto de la *educación paidocéntrica.*

6. *Educación progresiva y educación negativa.*—En la educación, el niño ha de permanecer en su naturaleza de niño. "Dejad madurar la infancia en el niño." Con esta profunda expresión plantea el Pedagogo el problema de la educación progresiva. Como el niño no es el mismo en todas las edades que recorre, los recursos educativos han de adaptarse a las sucesivas etapas de su desenvolvimiento, a los cambiantes intereses y aptitudes de su desarrollo; la educación, en suma, debe ser gradual.

¿Cómo realizar este postulado de la educación progresiva? ¿Qué debe hacer el educador para llevar a feliz término el desenvolvimiento gradual del educando? "Mucho, sin duda", contesta Rousseau: "impedir que algo sea hecho." El educador debe esperar con alegre confianza la marcha natural de la educación, e intervenir lo menos posible en el proceso de la formación. La naturaleza humana no es originariamente mala; por ello, la primera *educación*

deber ser negativa; no hay que enseñar los principios de la virtud o de la verdad. sino preservar al corazón del niño contra el error.

Para Rousseau, la educación del niño debe surgir del libre desenvolvimiento de su ser, de sus propias aptitudes, de sus naturales tendencias. La experiencia debe suplir el mandato imperativo del maestro. "No dejen obtener nada al niño, porque lo pida; sino porque lo necesite. Que no sepa lo que es la obediencia cuando él obra, ni lo que es la autoridad cuando otros obran por él. Que se dé cuenta de su libertad, lo mismo en sus propias acciones como en las vuestras. ¿No es muy extraño que las personas interesadas en la educación de los niños no han inventado otros instrumentos para manejarlos que la envidia, los celos, la vanidad, la avaricia, el temor, todas esas pasiones de tendencias muy peligrosas, las más prontas a fermentar y las más propias para la corrupción del alma, aun antes que el cuerpo esté formado? Por cada lección árida que se quiere poner en sus cabezas, se planta un vicio en la profundidad de su corazón. Algunos maestros locos piensan que es una gran cosa; que, al final, consiguen que aprenda la índole de la virtud, y si llegan entonces a ser viciosos nos dicen con grave aspecto que su naturaleza es así. Sí, verdaderamente, porque ha sido estropeada por vosotros: todos los instrumentos han sido ensayados, menos uno, el único que puede tener éxito: la libertad bien entendida."

El concepto riguroso de la educación negativa, no excluye, por manera alguna, la prudente dirección del maestro. "Llamo educación positiva, dice en una carta en defensa del *Emilio,* la que tiende a formar prematuramente el espíritu del niño, y a instruirle en los deberes que corresponden al hombre. Y llamo educación negativa a la que tiende a perfeccionar los órganos, que son los instrumentos del conocimiento, antes de darle contenido alguno, y que procura preparar el camino a la razón por el ejercicio adecuado de los sentidos. Una educación negativa no supone un período de pereza. Lejos de esto. No da ninguna virtud, pero protege del vicio; no inculca la verdad, pero protege del error. Preparā al niño para que siga el camino de la verdad, cuando llegue a la edad de comprenderla; y el de la bondad, cuando pueda reconocerla y amarla." (*Emilio,* Libro V.)

7. *El curso natural de la educación.*—La educación negativa asigna a cada etapa del desarrollo infantil su tarea y objetivo. Tal idea no es, ciertamente, originaria en Rousseau. La pedagogía clásica, particularmente en Aristóteles, la ha patrocinado a modo de principio fundamental. Lo nuevo en la doctrina de Rousseau reside en que hasta ahora aparece fundada en la naturaleza peculiar del niño; en que tiene un claro sentido paidocéntrico.

En la parte final del Libro I del *Emilio* se ocupa Rousseau de la educación del niño hasta los dos años. La vida familiar ha de darle la primera educación, física en su mayor parte. "La educación del niño comienza desde su nacimiento, y debe impedirse que adquiera hábitos de los cuales pudiera

Portada de la primera edición del *Emilio*. Este dibujo simboliza la idea de la libertad. El niño debe disfrutar, desde su infancia, de la libertad física, preludio de su futura libertad integral.

llegar a ser esclavo. Hay necesidad de colocarlo en estado de ser siempre dueño de sí mismo y de hacer en todas las cosas su voluntad."

A tal principio de libertad se asocia el de relación. "Al principio el niño se ocupa de cuanto hiere sus sentidos, y conviene aprovechar esta disposición natural dejándole examinar y palpar los objetos porque de esta suerte, adquiere los primeros materiales de sus conocimientos."

Cuando el niño comienza a andar y a hablar, entra en una nueva fase de su desenvolvimiento. Es el período de la infancia (de 2 a 12 años), que Rousseau estudia en el libro II, con acopio de observaciones. En ella debe ser ganada cada vez más la conciencia de libertad: la educación negativa y la formación moral mediante sus consecuencias naturales van adquiriendo más acusados contornos. No hay que llenar la mente infantil de conocimientos; lo más importante es que el niño pueda juzgar y valorar las cosas que se le ofrecen.

En el período de los 12 a los 15 años (Libro III) Emilio es ya el adolescente que posee la máxima plasticidad para el aprendizaje. Pero éste, emanará del propio niño, siendo los intereses naturales de la infancia los que determinarán la enseñanza. "El imperativo categórico de Rousseau son las cosas reales: nada de libros. A lo sumo uno, el *Robinson* (este libro, publicado en 1719 por el inglés Daniel Defoe, fue convertido por Rousseau en libro de lectura para la juventud). También en el orden práctico, Emilio debe convertirse en Robinson: todos los oficios habrán de ser 'reinventados' por él." [4]

El Libro IV ofrece la educación de los 15 años hasta el matrimonio. Es el período de la vida que Rousseau llama la mocedad. En esta edad, Emilio va elevándose paulatinamente sobre la vida estrictamente sensitiva, recibe conceptos e ideas y se hace apto para juzgar. Comienzan a despertar sus pasiones, y como consecuencia, se iniciará también la educación moral. Ahora aprende Emilio a conocerse a sí mismo, a los demás hombres y sus relaciones con ellos. Cuando despierte la curiosidad sexual se dará satisfacción a ella mediante respuestas verdaderas y sólidas.

Donde mejor aprende el niño a conocer los hombres es en la historia, en la cual éstos desarrollan su actividad, no en la sociedad donde no hacen otra cosa que hablar, disfrazando sus acciones. El maestro enseñará realidades, y sólo realidades: la labor juzgadora será encomendada al discípulo mismo. Por esto rechaza Rousseau a algunos historiadores como Polibio, Salustio y Tácito, que, a juicio suyo, "razonan demasiado". En cambio, recomienda cálidamente las *Vidas paralelas* de Plutárco. Hasta este período debe iniciarse la enseñanza de la religión y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En el Libro V, y último, se habla de la entrada de Emilio en el mundo, la importancia de los viajes en la formación, el noviazgo y el matrimonio con

[4] Cfr. A. MESSER. *op. cit.*

Sofía, la mujer destinada a Emilio. Con la introducción de este nuevo personaje en su novela pedagógica se ocupa Rousseau de la educación de la mujer.

8. *La educación femenina.*—Sin género de duda, una de las partes muy débiles de la obra de Rousseau es la consagrada a la educación femenina. La mujer pierde en su doctrina importancia y sustantividad social: valor autónomo. "Toda la educación de las mujeres debe ser relativa a los hombres. Gustarles, serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarles cuando jóvenes, cuidarles de grandes, aconsejarles, consolarles, hacerles la vida agradable y dulce, son los deberes de las mujeres de todos los tiempos..."

"Sofía no tiene virtudes de segundo orden, virtudes de educación conyugal. Se ha dicho que para el hombre el matrimonio es un segundo nacimiento, que lo eleva o le abate, según la elección que hace. Para la mujer, en la teoría de Rousseau, es el verdadero acontecimiento de la vida. Según la fórmula expresiva de Michelet, quien con una palabra, resume maravillosamente la doctrina, pero dándole un sentido que la poetiza: "El marido crea a la mujer". Hasta su matrimonio Sofía no ha existido. No ha sabido nada, ni nada ha leído, 'sino un Bareme y un Telémaco que por casualidad cayeron en sus manos'. El manda y ella obedece: la primera virtud de la mujer es la dulzura. Si en su juventud ha frecuentado con libertad los festines, los juegos los bailes y el teatro, no ha sido tanto para iniciarse en los vanos placeres del mundo bajo la tutela de una madre vigilante, cuanto para pertenecer más aún, una vez casada, a su hogar y a su esposo. La mujer no es nada sino al lado, abajo del marido y por él. Extraña y brutal paradoja que, es cierto, Rousseau corrige y repara en todo momento, en el detalle, con las más felices y más encantadoras inconsecuencias." [5]

9. *Rendimientos.*—Este concepto de la educación femenina, tan notoriamente deficiente y tradicional, contrasta sobre todo cuando se pone en parangón con los grandes postulados de la teoría pedagógica de Rousseau, que han hecho época en la doctrina y práctica de la vida educativa ulterior, y que aún hoy ejercen acción poderosa:

a) Rousseau plantea ya con todo vigor el problema de la *educación humana general.* "Como en el orden natural todos los hombres son iguales, su vocación común es el estado de hombre, y cualquiera que haya sido educado para este estado, no puede desempeñar mal aquellas actividades que con él tengan alguna conexión. Que destinen mi alumno a la espada, a la Iglesia o al foro, poco me importa: antes que la vocación de los padres, la naturaleza le llama a la vida humana. Vivir es el oficio que yo quiero enseñarle. Al salir de mis manos no será, lo reconozco, ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote; será hombre primeramente. Nuestro verdadero estudio es el de la condición humana."

[5] Cfr. G. COMPAYRÉ, *op. cit.*, pág. 253.

b) Concibe la *educación a manera de un proceso vital* que dura la vida entera; un proceso que tiene su significado y valor en sí mismo y no sólo con vistas a una vida futura. "¿Qué debemos pensar de estos bárbaros educadores que sacrifican el presente a un incierto porvenir, que recargan al niño con cadenas de todas clases, y empiezan por hacerle desgraciado con el fin de prepararle para una pretendida felicidad, de la cual, tal vez no gozará nunca? ¿Puedo yo suponer que el objeto de esa educación es razonable? ¿Cómo podemos contemplar sin indignación a esos pobres desgraciados, sujetos como esclavos, abrumados por tareas interminables, sin ninguna seguridad de que ese sacrificio sea útil algún día? La edad de la alegría se pasa en medio de lágrimas castigos y esclavitud." (*Emilio*, Libro I.)

c) Rousseau hace del niño el verdadero factor del proceso educativo. La pedagogía precedente se detuvo con cierto exclusivismo en la consideración de los *fines* de la educación, subordinando la naturaleza del niño, a tales fines. En el Emilio, se invierte el problema. Objeto y guía de la educación es el sujeto que se educa, el educando (*educación paidocéntrica*).

d) Como un corolario del debido respeto a la libertad del hombre, Rousseau se afirma en la idea de la tolerancia religiosa y de convicción de creencias. Este principio lleva directamente a la necesidad de una *escuela neutra* o *laica*. La neutralidad, en efecto, es el camino para proteger la libertad del niño. "La armonía de la naturaleza lleva a Emilio a creer en la existencia de un Dios natural, pero esta creencia no debe ser expuesta a discusiones o polémicas."

e) Afirmándose en el clásico postulado de poner en constante relación los datos de la psicología con las normas educativas, Rousseau descubre nada menos que los *principios psico-pedagógicos de una enseñanza activa y funcional*.

f) En particular, los principios de la didáctica rousseauniana son éstos:

aa) Enseñar por el *interés natural del niño y no por el esfuerzo artificial*. "Abandonar todo antes de fatigar al niño y de gastar su interés. Es preferible que aprenda poco a que haga algo contra su voluntad y libertad."

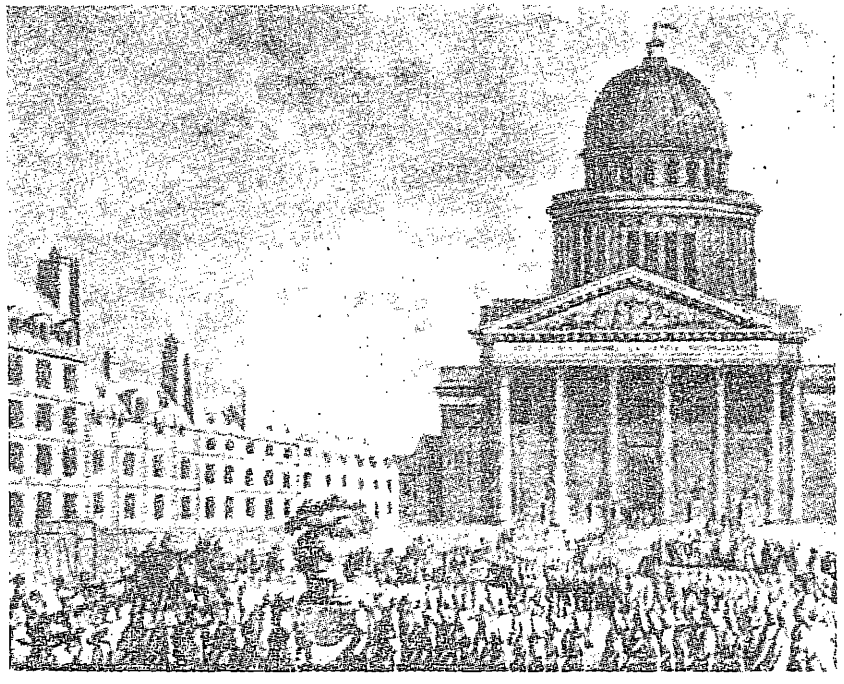
bb) *Educación activa, o, mejor dicho, autoactiva*. "Otra ventaja de aprender por nosotros mismos es la de que no nos acostumbramos a una servil sumisión a la autoridad de los demás, sino que, ejercitando nuestra razón, adquirimos cada día más ingenio para sorprender las relaciones de las cosas, conexionando nuestras ideas e inventando instrumentos: en cambio, adoptando todo lo que se nos dice, el espíritu se desenvuelve torpe e indiferente, como un hombre siempre vestido y servido por sus criados y llevado por sus caballos pierde al fin la actividad y el uso de sus miembros." (*Emilio*, Libro II.)

cc) *Enseñanza intuitiva*. Emilio recorre guiado por su maestro la localidad en que vive, y adquiere por intuición, por visión inmediata, conocimientos geográficos y de historia natural.

dd) En fin, recomienda Rousseau que en el aprendizaje se vayan relacionando las diversas representaciones que activamente surgen en su conciencia.

Con parecida sugerencia plantea nada menos que el principio de la *correlación didáctica.*

10. *Valoración crítica.*—En revancha de tan profundos aciertos, la crítica histórica ha subrayado deficiencias y lagunas en la pedagogía del naturalismo acentuado. De inmediato, el *concepto de la educación femenina*, más deficiente aun cuando se le compara con doctrinas precedentes.

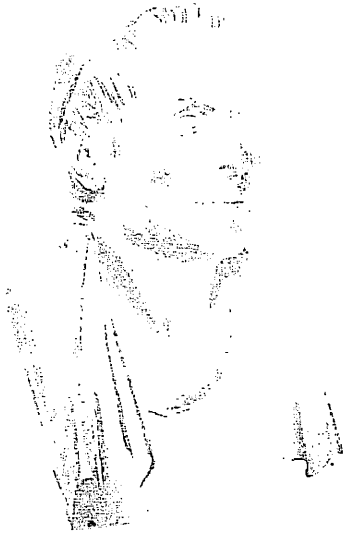


Traslado de las cenizas de Rousseau al Panteón de París. 1794.

Rousseau también ha desconocido la importancia y valor de la *educación pública.* Su idea de una educación individual lo empuja a una especie de *robinsonismo pedagógico*, olvidando las mejores convicciones de un Montaigne, por ejemplo, acerca del sentido social de la educación.

Pero la *crítica inmanente* de todo naturalismo reside en su acentuación unilateral del concepto de naturaleza, y correlativamente, la deficiente ponderación de los *bienes de la cultura como fuerzas modeladoras de insustituible importancia.* No existe una naturaleza humana general y abstracta: todo hombre es hombre en y por una comunidad histórica, concreta y temporal. Fuera de una comunidad social no es posible crecimiento anímico, educación humana. El educador es dado, en primer término, como agente de una sociedad histórica, y ésta educa conforme a sus normas y bienes culturales.

Hay más: puntualmente este ingrediente social-histórico del educando, en todas las etapas que recorre, hace de la educación una de las fuerzas modeladoras del propio medio social y cultural. Por ello, aquella deficiencia es tanto más notoria cuanto que Rousseau en su *Contrato Social* discurre sobre la existencia del hombre en sociedad, y en su *Nueva Eloísa* se debate el problema, entre otros, de la influencia de la familia en la educación.



JUAN JACOBO ROUSSEAU

La pedagogía posterior ha reprochado a Rousseau tal ausencia de visión histórica. La educación conforme a la naturaleza humana es incomprensible sin la temporalidad histórica, pues la conciencia humana es memoria y tendencia; es, al propio tiempo, tradición y renovación. Con el postulado de la pedagogía social y de la cultura, empero, pronto se completará la obra del gran ginebrino, la obra, a no dudarlo, más revolucionaria y fecunda, hasta hoy, en el destino de la pedagogía universal.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Comparar el fin que adscribe Rousseau a la educación, con las doctrinas al respecto de Comenio y Locke.*
b) *¿Qué principios didácticos de Rousseau aplica la pedagogía actual?*

IV

BASEDOW Y LA PEDAGOGÍA FILANTRÓPICA

1. Los efectos del naturalismo. 2. La obra literaria de Basedow. 3. El Filantropino como la primera fórmula positiva del naturalismo. 4. Los principios pedagógicos de la pedagogía filantrópica. 5. La evolución del filantropismo: Wolke, Trapp, Campe, Salzmann. 6. Johan Guts Muths y los cimientos de la gimnástica moderna. 7. Apreciación.

PINLOCHE, *La Reforma de la Educación alemana en el siglo* XVIII: Basedow y el Filantropismo, París, 1889.—F. JACOBI, *Premio y Castigo en la Pedagogía de Basedow*, Kempten-Münich, 1916.—M. H. SCHNITZLER, *Salzmann como Pedagogo de la Moral*, Paderborn, 1916.—R. STOLZE, *Der Philanthropismus*, Stuttgart, 1921.

1. *Los efectos del naturalismo.*—La influencia del movimiento naturalista en la educación fue extraordinaria. El *Emilio* suscitó una controversia pedagógica que aún no termina. La Sorbona censuró la obra, caracterizando al autor como "un filósofo cínico entre los cristianos, legislador de la sociedad y panegirista de la moral al propio tiempo que destructor de la convivencia humana y maestro elocuente del libertinaje."

Entre sus impugnadores más violentos se cuenta también el cardenal Gerdil (1718-1802) con su *Anti-Emilio*, o *Reflexiones sobre la Teoría y Práctica de la Educación contra los principios de Rousseau.* Otros han pretendido suavizar las concepciones religiosas y sociales del Ginebrino, y han publicado *Emilios cristianos, Emilios corregidos, nuevos Emilios*, etc. El *Emilio*, a decir verdad, es la obra capital de la pedagogía francesa. "Tanto por la profundidad filosófica como por el poder de expansión y la influencia ejercida sobre los hechos, ni el *Ensayo*, de Montaigne, sobre la *Instrucción de los Niños*, ni las *Pequeñas Escuelas*, de Port-Royal, ni los *Pensamientos sobre la Educación*, de Locke, ni el *Tratado de la educación de los jóvenes*, de Fenelón, ni ninguna de las obras que de él han salido, tales como la *Educación Progresiva*, de Madame Necker de Saussure, podrían serle, ni aun de lejos, comparadas. Es del *Emilio*

de donde los hombres de la Revolución han tomado lo mejor de sus ideas sobre la educación, ya sea directamente, tal y como se encuentran en Rousseau, ya por haberlas obtenido por deducción de los principios enunciados en el *Emilio*." [1]

En Inglaterra, la influencia del naturalismo pedagógico fue más literaria que práctica. Tuvo Rousseau muchos prosélitos, pero las viejas instituciones impidieron la renovación pedagógica de la nación. Incluso un publicista como William Godwin no pudo percibir en su obra *The Enquirer* la grandeza del *Emilio*".

En Alemania, la vida educativa estaba mejor preparada para una tal renovación, gracias al impulso benéfico de la sabia política del duque Ernesto [2] y de la obra popular de los pietistas. Además, la corriente del iluminismo, que inició Leibniz (1646-1716) y de la que ya sacó consecuencias prácticas Thomasius, había abierto el camino al deísmo y a la filosofía social de Rousseau.

En rigor, sólo faltaba un grupo de pedagogos importantes para realizar la reforma, y ello tuvo efecto debido a la corriente del filantropismo.

2. *La obra literaria de Basedow.*—Juan Bernardo Basedow (1724-1790) es el fundador del nuevo movimiento, el *filantropismo*. Nació en Hamburgo en 1724, el mismo año que Kant. Su hogar no fue un medio benéfico para una provechosa educación. Una vez concluidos sus estudios en el Gimnasio de Hamburgo, el *Johanneum*, donde recibió la viva influencia de Richey, un poeta de la época, y de Reimarus, un pensador orientado en la filosofía iluminista. Basedow llegó a ser profesor de filosofía en la Academia de Nobles de Soroe (Dinamarca). La violenta crítica que dirigió a la religión dominante y a la filosofía tradicional determinó su traslado al Gimnasio de Altona, donde publicó su *Philatelia* (Amor a la verdad), un trabajo, por cierto, en que emite convicciones favorables acerca del deísmo.

Bajo la influencia del *Emilio* se consagró desde 1767 a la pedagogía. En 1768 dio a la estampa una obra de tendencia reformista, la *Representación a los Filántropos y a los Hombres Prudentes acerca de la Vida Escolar y su Influencia en la Felicidad Colectiva.* En ella indica que toda reforma pedagógica debe asentarse en la creación de seminarios de maestros, esto es, escuelas normales, y en la redacción de una enciclopedia escolar, un *A B C* de los conocimientos humanos fundada en los principios pedagógicos de Comenio, Locke y Rousseau. Tal *Abecedario* del saber humano apareció, en efecto, el año de 1774, bajo el nombre de *Obra Elemental (Elementarwerk).* Era un libro que empezaba con los conocimientos más rudimentarios y que se proponía la formación de la inteligencia y del corazón del niño. Un prestigioso artista del tiempo, Chodowiecki se encargó de hacer las ilustraciones del opúsculo. Para

[1] F. VIAL. *La Doctrina educativa de J. J. Rousseau*, pág. 162.

[2] Véase la quinta parte de este libro. Cap. 5.

la más amplia difusión se editó en tres lenguas (alemán, francés, latín), de hecho fue el *Orbis Pictus* del siglo XVIII.

Poco antes de lanzar al mercado la *Obra Elemental* dio a la publicidad la primera parte del *Libro del Método para Padres y Madres de Familia y Naciones*, en el cual ofrece sus ideas pedagógicas fundamentales.

3. *El Filantropino como primera fórmula positiva del naturalismo.*—Mientras redactaba la *Obra Elemental* tuvo Basedow la oportunidad de hacer la experiencia real de su pensamiento pedagógico. En 1774 se fundó, patrocinada por el príncipe Leopoldo Federico Franz, de Dessau, una institución educativa que pondría en práctica la reforma. Recibió el nombre de *Philanthropinum* (la Escuela de la Filantropía). Era una institución de segunda enseñanza. En ella lo moderno y lo útil se prefería a las lenguas clásicas. Los muchachos vivían en él. "En 1776 tuvo lugar el primer examen público, al cual fueron invitados los más importantes pedagogos de aquel tiempo. Los informes, en su mayoría laudables, llevaron la fama del establecimiento más allá de las fronteras alemanas; en 1782 contaba con 55 pensionistas de muchos países de Europa. Y, sin embargo, sólo vivió hasta 1793. El frecuente cambio de director y de maestros, así como el no cumplir las extraordinarias esperanzas que había hecho concebir, le arrastraron rápidamente a su fin. El fundador del establecimiento murió en 1790 en Mandeburgo, después de haber puesto desde 1776 la dirección de la empresa en manos de Campe y poco después en las de Wolke." [3]

En los últimos años el Filantropino recibió la saludable influencia de Pestalozzi, quien desde 1768 había iniciado una histórica reforma educativa en Neuhof. Dicha influencia fue tan sensible, sobre todo en los discípulos postreros de Basedow, que, en cierto modo, la pedagogía filantrópica puede ser considerada en algunos aspectos como una promisoria síntesis de las doctrinas de Rousseau y de Pestalozzi.

4. *Los principios pedagógicos de la pedagogía filantrópica.*—La pedagogía del filantropismo se opone por igual a pietistas y jesuitas. Su ideal es vivificar la clásica virtud de la filantropía mediante la doctrina de la "educación conforme a la naturaleza", de Rousseau. En el *Libro de la Metodología* se indican claramente los postulados generales de la educación:

A) El objeto de la educación es preparar para una vida en general útil, patriótica y feliz.

B) La educación es el desarrollo armónico y el reiterado ejercicio de las facultades humanas.

C) El objeto preferente de la educación es formar el carácter.

D) La instrucción constituye una parte importante y necesaria del plan de enseñanza, pero no tiene valor si no educa.

[3] H. WEIMER, *Historia de la Pedagogía*, pág. 141.

E) Como los clásicos, hay que cultivar el cuerpo en relación armónica con el espíritu.

F) La religión debe ser enseñada en toda su inocencia, sin mezclar en ella las luchas de partido. (Tolerancia religiosa.)

G) La inclinación natural del niño hacia la libertad no debe ser reprimida. Los niños son buenos por naturaleza (Rousseau). La filantropía y la mayor felicidad posible ha de ser la tendencia de la educación.

H) Es necesario poner al niño en contacto con el mundo real. Mostradle la naturaleza. Donde esto no es posible, buscad las imágenes de ella (Comenio, Locke, Rousseau): intuición y actividades en la enseñanza.

I) La voluntad será cultivada racionalmente, ya por premios (distinciones, tablas de honor, grados, etc.), ya por castigos corporales y degradaciones.

J) El principio de utilidad debe presidir la selección de las materias de enseñanza. "¿De qué sirve —pregunta Basedow— al futuro carpintero la gramática latina de Donato y el catecismo latino?" A cada clase social su tipo de educación. (Educación de clase y profesión.)

En suma: como lo expresó Basedow dos años después de fundado el Filantropino: "Enviad a vuestros hijos a disfrutar una vida juvenil feliz, con estudios satisfactorios coronados por el éxito. Este asunto no es católico, luterano o reformador, sino cristiano. Nosotros somos filántropos o cosmopolitas. La soberanía de Rusia o Dinamarca no está en nuestra enseñanza y juicio, colocada al lado de la libertad de Suiza... El fin de la educación debe ser formar al europeo, cuya vida puede ser tan sencilla, útil y agradable, como la educación debe hacerlo. Esta educación, por consiguiente, tiene en cuenta las vejaciones y dolores que le aguardan, y le acostumbra al goce cuidadoso del bien... El arte de todas las artes es la virtud y el contento. Pero se han inventado pocos ejercicios de virtud tal como pudieran ser empleados en la educación."

5. *La evolución del filantropismo: Wolke, Trapp, Campe, Salzmann.*—La pedagogía del filantropismo tuvo prestigiosos continuadores. Así se explica su ascendente evolución, acreditada por pensadores como Kant, Lessing, Euler, Oberlin.

De los inmediatos continuadores de la tendencia filantrópica, precisa recordar a Ernesto Cristiano Trapp (1745-1818) por su "Ensayo de una Pedagogía", donde se preocupa en presentar en un cuerpo de doctrina, basada en consideraciones psicológicas, las dispersas ideas de los filántropos.

Joaquín Enrique Campe (1746-1818) introdujo en Hamburgo las ideas de Basedow. Allí mismo fundó un Filantropino y publicó no pocas obras para difundir la nueva pedagogía. Es célebre su *Robinson*, tan familiar a todos los niños del mundo, y que lo acredita como un significado escritor para niños. A

él se debe también una obra enciclopédica acerca de la educación y el libro intitulado *Theophron,* en el que alecciona sobre el difícil arte de la educación.

En la obra pedagógica de la formación del magisterio laboró con perspicacia y tesón Cristiano Salzmann (1744-1811). A imitación de Campe, fundó un Filantropino en Schnepfenthard, cerca de Gotha. En él se propuso, y lo obtuvo, formar hombres sanos, cultos, buenos y felices. Salzmann era un práctico de primer orden. Sus principales escritos de carácter pedagógico son: *El Librito del Cangrejo,* en donde con fina ironía hace la crítica de la educación irracional del niño; *Conrado Kiefer,* o tratado de una educación racional de la infancia, algo así como el *Emilio; El Libro de las Hormigas,* que se ocupa, con grande experiencia y profundidad, de la formación de los maestros, o, como él decía en el lenguaje de la época, de las "indicaciones para una formación racional de los maestros".

El Libro de las Hormigas o Indicaciones para una Formación racional de los Maestros fue publicado en 1806 y consta de cuatro partes:

I. *Symbolum.* Mi símbolo, dice Salzmann, es breve y dice: "El educador debe buscar en sí mismo la explicación de todos los errores y defectos de sus alumnos".

II. *¿Qué es educación?* Según mi parecer, dice, es el desenvolvimiento y ejercicio de las facultades humanas. Primero las facultades corporales; después, las sensibles y espirituales.

III. *¿Qué necesita aprender un maestro?* Dos cosas: los principios de las ciencias y de las artes, y la manera de transmitir éstas a los niños para desarrollar en ellos sus propias facultades.

IV. *Plan para la educación de los educadores.* Propone Salzmann la creación de un seminario o escuela normal.

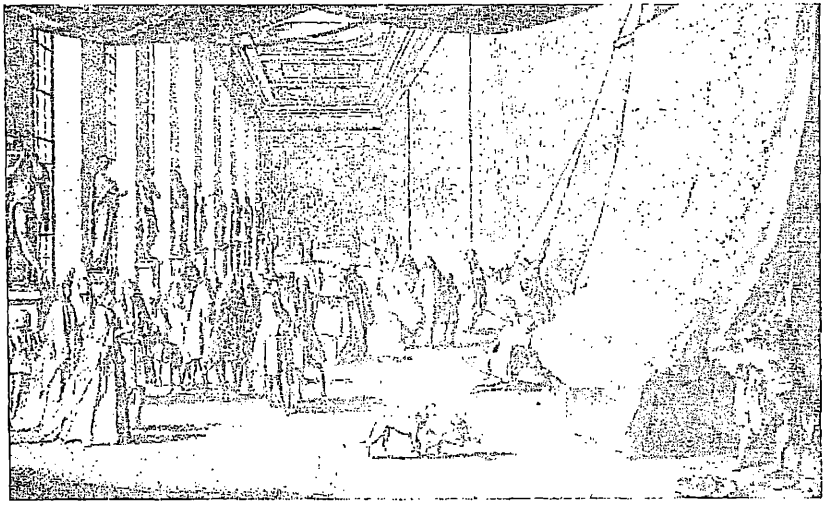
6. *Johan Guts-Muths y los cimientos de la gimnástica moderna.*—No menos importante que Salzmann, es Gust-Muths en la historia general de la pedagogía. Su meritorio rendimiento reside en que echó las bases de la enseñanza moderna de la educación física. A Basedow pertenece el honor de haber convertido a la cultura física en una parte definida de los planes de enseñanza; y a Salzmann, el haber incrementado tal materia de aprendizaje. Guts-Muths consolida estos avances y establece nuevos principios acerca del importantísimo tema. Conforme a su doctrina, los niños han de jugar, no sólo para descansar del trabajo escolar: los ejercicios corporales deben formar parte de su educación general y se hallan en inseparable nexo con la cultura intelectual, moral y estética de los educandos.

Guts-Muths publicó, entre otras, las siguientes obras: *Gimnástica para la Juventud,* 1793; *Catecismo de la Gimnástica,* 1796; *Juegos para ejercitar y Recrear el Cuerpo,* 1802; *Manual de Gimnástica para los hijos de la Patria,* 1817.

En la primera parte de su *Gimnástica para la Juventud* trata de convencer a su siglo de la importancia de la cultura física. Hace una triste descripción de lo que ha sido desde los Tiempos Modernos la práctica de esta actividad. Ha llegado la hora, dice, en que el cuerpo, hasta ahora descuidado, debe ejercitarse al aire libre, con calor y frío, con viento y lluvia, para fortificarle contra el influjo del tiempo, vigorizar sus pulmones por medio de ejercicios como andar, correr, saltar, tirar, y alentar en su espíritu los gérmenes del valor, perseverancia, actividad y reflexión.

Una buena gimnasia escolar no se propone formar atletas; está al servicio de la salud y de los más altos valores espirituales. He aquí el paralelo a que debe aspirarse entre el cuerpo y el espíritu:

Salud del cuerpo	Serenidad de espíritu
Valor	Sentimientos varoniles
Fuerza y agilidad	Resolución y valentía
Actividad corporal	Actividad mental
Belleza de formas	Gusto estético
Agudeza de los sentidos	Fuerza de entendimiento



Sala de Gobelinos. Artes y Oficios.

Guts-Muths clasifica los ejercicios corporales en tres grupos: *a)* ejercicios, propiamente gimnástica, *b)* trabajos manuales y *c)* juegos colectivos y por equipos.

7. *Apreciación.*—Como a menudo ocurre, la difusión del filantropismo degeneró en muchos de sus adeptos. "No tardó mucho en aparecer el nombre de *Philanthropinum* en los rótulos de varios pequeños institutos, los cuales, a causa de la imperfección en el ejercicio de la enseñanza y del elogio charlatanesco de sus méritos, perjudicaron, más que beneficiaron, la causa del filantropismo. El entusiasmo de sus contemporáneos, que desde el principio había existido, aunque con oposición, se calmó rápidamente. No sólo se censuraron los insignificantes resultados de la enseñanza de los filántropos, que no habían cumplido sus primitivas promesas, sino que se sometieron también a una severa crítica sus fines y sus métodos. Se les discutió la comprensión del aspecto ideal de la Antigüedad clásica; se les censuró el encarecimiento de lo inmediatamente práctico y de lo de utilidad general en la elección de las materias de enseñanza, y la aspiración, que lleva esto consigo, a la exagerada erudición; la forma abstracta de la enseñanza de la religión natural y del servicio divino; la exageración del principio de Locke de 'aprender jugando'; la escasa importancia concedida a la memoria y la negligencia de ella; el desmedido estímulo de la ambición mediante obsequios y recompensas de toda clase; y la conversación, sobre cuestiones sexuales, con los niños." (Weimer.)

Pero es innegable que su espíritu y tendencia vino a impulsar ventajosamente la teoría y práctica de la educación. Su lucha contra la hegemonía de la Iglesia en materia de educación, preparó el pensamiento de la *escuela laica o neutra.* Por otra parte, hizo objeto de investigación la teoría educativa, acogiendo a la pedagogía en el círculo de las materias de enseñanza académica. Vivificó la totalidad de la instrucción y de la educación con un espíritu más liberal y más natural. A él tiene que agradecer la juventud que se comenzara a tomar con serio interés su educación física; a él ha de agradecer que se tratase de facilitársele los conocimientos mediante una enseñanza metódica; a él ha de agradecer, finalmente, el que se haya pensado también en procurar en la escuela una disciplina más suave para la naturaleza del niño y en establecer una relación de confianza entre maestros y discípulos. En la esfera de los libros elementales y de la literatura del niño preparó el filantropismo, también, un nuevo período.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *¿Qué analogías y qué contrastes existen entre la pedagogía del pietismo y la del filantropismo?*
b) *La importancia del "Philantropinum" en el desarrollo de la escuela realista.*

V

LA ESCUELA POPULAR EUROPEA EN EL SIGLO XVIII

1. Von Rochow y el filantropismo en la educación elemental. 2. Juan Felbiger y la educación simultánea. 3. La Chalotais, Rolland, Turgot, Diderot: precursores de la pedagogía de la Revolución Francesa. Condillac. 4. L'Abbé de l'Epée y los progresos en la educación de los sordomudos. 5. Felipe Manuel Fellenberg y la renovación de la enseñanza de artes e industrias. 6. Carlos III, Jovellanos y la educación pública en España.

F. GUEX, *Historia de la Educación y de la Instrucción*, Lausanne, París. Hay traducción española, 1912.—G. COMPAYRÉ. *Historia de la Pedagogía*. Versión española de C. Roumagnac. Librería de la Vda. de Ch. Bouret.—E. EMMERING, *Atlas gráfico para la Historia de la Educación de los Sordomudos*. Berlín, 1927.

1. *Von Rochow y el filantropismo en la educación elemental.*—Por el propósito y la estructura, los filantropinos eran institutos de segunda enseñanza. Pero sus planes de reforma —en los que se acentúa la idea de que el enseñar es un arte y, de que, por tanto, exige la formación especial de los maestros— no tardaron mucho en inspirar, bien que adaptados a las circunstancias, buena parte de la vida educativa de Europa. El barón Von Rochow (1734-1805) es el primero que planta y cultiva el movimiento filantrópico. Cuenta en la *Historia de mi Escuela* cómo lo hizo llegar a ser maestro de escuela la compasión por los pobres miserables y desmoralizados aldeanos. Creía en la necesidad y en la posibilidad de la educación de la juventud campesina. "Yo no pienso que la inteligencia de un hijo de aldeano y su alma sean cosas de otra especie que la inteligencia y almas de los niños de las clases superiores." En el prólogo a la obra escrita para los maestros: *Ensayo de un libro escolar para los niños campesinos* (1772), exige en primer lugar maestros mejor preparados y mejor retribuidos.

En segundo lugar, pide construcciones escolares higiénicas, agradables y

bien equipadas, y da, a propósito de la creación de sus escuelas modelos en Reckahn, Krahue y Göttin, un ejemplo estimulante en este sentido.

En tercer lugar, realiza un importante ensayo metódico para colocar el libro de lectura para uso en las escuelas rurales (1776), y que encontró una acogida entusiasta y se difundió, en vida suya, en más de 100,000 ejemplares (no contadas las ediciones posteriores). Fue traducido a muchos idiomas y utilizado durante un siglo en las escuelas de las aldeas. Esos grandes éxitos dirigieron la atención del ministro prusiano Von Zedlitz hacia Basedow. Este creó escuelas, según el modelo de Reckahn, en Berlín, y estudió con Rochow una amplia transformación de las escuelas rurales prusianas. Ello no llegó a realizarse, porque Federico II no estaba dispuesto a hacerlo, y Zedlitz cayó en desgracia; pero las escuelas de Reckahn, Göttin y Krahue quedaron durante mucho tiempo como un faro orientador para todas las escuelas primarias evangélicas de Alemania (Heppe).

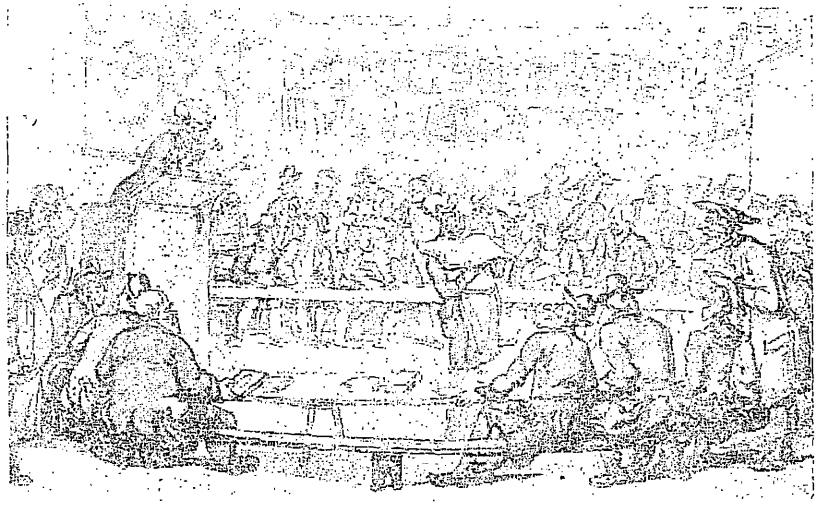
F. E. von Rochow.

Sin embargo, una vez terminada la Guerra de los Siete Años (1763), pudo el monarca prusiano, en su plan general de reconstrucción nacional, proseguir la obra educativa iniciada por su padre y en forma tan tesonera como la pedía el ministro de Estado, el señor Von Zedlitz.

Éste, en efecto, dictó una nueva ley escolar *(General Landschule-Reglament)*, cuya redacción fue encargada a Hecker, el pedagogo berlinés. La flamante ley proclamaba el principio de la enseñanza obligatoria y venía a mejorar la preparación y las condiciones económicas de los maestros de escuela, fundando una escuela normal y elevando los salarios y categoría del magisterio.

2. *Juan Felbiger y la educación simultánea.*—De parecida manera concibió y redactó el abad Felbiger,[1] un discípulo de Hecker y Hachm, un reglamento escolar de orientación católica, para los territorios de Silesia y Glatz, recién conquistados por Federico II. Dicho Reglamento tuvo la ventaja, comparado con el de Prusia, de introducir la práctica docente de la *inspección escolar.* Con ello se pretendía asegurar, en lo posible, el cumplimiento de las disposiciones pedagógicas.

Felbiger fue llamado a Viena por la reina María Teresa, y bajo su influencia tomó nuevo rumbo la educación en Austria. Precisamente aquí, fue donde Felbiger ensayó con la mejor fortuna interesantes ideas educativas. Agrupó a los alumnos *por clases.* ("Niños que en general poseen parecidas aptitudes y conocimientos deben ser instruidos en una clase.") Además, puso en práctica de manera definitiva y consecuente el procedimiento de la enseñanza *simultánea* o colectiva y coral. ("Los niños deben escuchar en el mismo tiempo toda clase de explicaciones, en vez de dárselas a cada uno de ellos sucesivamente. Cuando éstos por su parte deban leer, decir o repetir algo, podrán hacerlo con el mismo tono y en el mismo momento.")



Subasta de libros.

Con respecto a los recursos mnemotécnicos, hace reiterado uso del *método literal,* conforme al cual los principios más importantes de una materia de la enseñanza, han de retenerse en la memoria por medio de las letras iniciales *(literae)* de la primera palabra con que se expresan. En fin, recomienda el uso de tablas y gráficas, con el propósito de ordenar los objetos estudiados *(tabulación),*

[1] Nació en 1724. Su obra pedagógica principal fue el *Libro metódico.* Murió en 1788.

y las reiteradas y oportunas preguntas para cerciorarse de si los alumnos han comprendido a satisfacción las enseñanzas *(catequización)*.

Numerosos manuales sirvieron para difundir su pensamiento. En Baviera los puso en práctica el benedictino Enrique Braun. Incluso en Rusia se dejó sentir su influencia, a partir de 1780.

3. *La Chalotais, Rolland, Turgot, Diderot: precursores de la pedagogía de la Revolución Francesa. Condillac.*—En Francia, la educación experimenta otra suerte de orientaciones. No es lo más importante el descubrimiento y desarrollo de los métodos. En vísperas de la Revolución, los teóricos y políticos de la educación balbucean la honda reforma social de la pedagogía. La idea dominante es la secularización del sistema educativo. Lo mismo galicanos como La Chalotais y Rolland, que libres pensadores a la manera de Diderot o Helvetius, todos creen y proclaman que la instrucción pública concierne a lo civil y que es "obra del Gobierno", según la expresión de Voltaire; todos quieren sustituir con maestros laicos a los maestros religiosos y levantar escuelas civiles sobre las ruinas de las escuelas monacales. "¿A quién podrá persuadirse, decía Rolland en su informe de 1768, de que los padres de familia que poseen un sentimiento que no ha debido conocer jamás un sacerdote, sean menos capaces que éste para educar a los niños?"

La Cholatais (1701-1785) pide también maestros ciudadanos; rechaza a los preceptores que, por interés cuanto por principio, dan la supremacía en sus afecciones a la patria sobrenatural sobre la patria humana. "No pretendo excluir a los eclesiásticos, decía, pero reclamo, en cambio, la designación de seculares. Pretendo reivindicar, para la nación, una educación que no dependa sino del Estado, pues que le pertenece esencialmente; porque toda la nación tiene el derecho inalienable e imprescindible de instruir a sus miembros, y porque, en fin, los niños del Estado deben ser educados por miembros del Estado". Con este pensamiento contenido en su *Ensayo de la Educación Nacional* formula a las claras la idea de la secularización de la enseñanza.

Turgot (1727-1781) llega a pedir un órgano político, un Consejo de Instrucción Pública, que se ocupe de organizar una enseñanza cívica y nacional. En sus *Memorias* dice, entre otras cosas de interés: "El estudio de los deberes de los ciudadanos debe ser el fundamento de todos los otros estudios. Hay escuelas para formar geómetras, físicos, pintores. No las hay para formar ciudadanos."

Como se advierte, éstos y otros filósofos del siglo XVIII conceden grande importancia a los problemas de la educación, sobre todo en sus aspectos políticos y sociales. La más acabada expresión de la doctrina que se iba generando, la formula Diderot (1713-1784), en una obra llamada *Plan de una Universidad rusa*, que había redactado por encargo de Catalina II. La educación es imprescindible al pueblo. Desde el primer ministro hasta el último campesino

deben poseer las luces de la instrucción elemental. Por ello, la escuela debe ser pública y gratuita. Las personas encargadas de impartir la enseñanza han de ser muy bien remuneradas. En contra de Rousseau, Diderot conserva la fe en la ciencia y la civilización. Hay más: se pronuncia en favor de la enseñanza técnica, convirtiéndose así en verdadero precursor de esta orientación en Francia.

Hacia la misma época figura Esteban de Condillac (1715-1780) con su doctrina del *sensismo*, según la cual (Cfr. su *Tratado de las sensaciones*) la fuente del conocimiento es la sensación. Para visualizar su idea Condillac imagina la *estatua* de un hombre cubierta de mármol cuyas roturas sucesivas dan lugar a las sensaciones que van construyendo toda la vida psíquica. La educación (Cfr. su *Curso de estudios*) ha de activar el intelecto para recorrer el saber adquirido por la humanidad.

4. *L'Abbé de l'Epée y los progresos en la educación de los sordomudos.*— L'Abbé de l'Epée (1712-1789) constituye una excepción entre las gentes que escriben sobre pedagogía en la Francia de esta época. No se preocupa del problema político de la educación; interésase por una cuestión técnico-pedagógica. Por circunstancias fortuitas emprende la tarea de perfeccionar la *instrucción de los sordomudos*. El encuentro accidental con dos niños sordomudos decidió su vocación. Ignoraba los descubrimientos hechos hasta entonces en la educación de estos deficientes, pero su celo lo hizo ingenioso.

Fundó sus investigaciones en la tendencia que experimenta el hombre de emplear la mímica cuando quiere hacerse comprender por un extranjero que no habla la misma lengua. Por esta vía descubrió el *método de signos*, destinado a completar el alfabeto manual, así como a designar muchos objetos que no pueden ser percibidos por los sentidos.

Antes de L'Abbé de l'Epée, desde el monje español Pedro Ponce de León, (muerto en 1584) solamente se habían ocupado con seriedad acerca de la educación de los sordomudos Juan Pablo Bonet en la primera obra impresa bajo el título de *Redacción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos* (1620) y J. K. Amman (1724), quien publicó un detenido estudio sobre la instrucción oral y los métodos para la enseñanza del lenguaje hablado y del mímico y visual.

L'Abbé de l'Epée fundó en París, el año de 1770, la primera institución específica para la educación de los sordomudos. Su obra escrita más importante se llama *La verdadera manera de instruir a los sordomudos* (1776).

5. *Felipe Manuel Fellenberg y la renovación de la enseñanza de artes e industrias.*—Como ya se dijo, en la Edad Media el artesanado en Europa estaba organizado en forma de gremios. Los trabajadores de un mismo oficio se reunían en asociaciones llamadas *gremios*, los cuales, por una parte, representaban jurídicamente a sus miembros, y por otra, daban las enseñanzas de sus respecti-

vos oficios. Por ello, en un sentido, los gremios eran *escuelas, escuelas gremiales,* en donde el aspirante ascendía por los grados de aprendiz y oficial al de maestro. Muy probablemente, en estas instituciones se inspiraron las *escuelas de artes y oficios* de tiempo ulterior.

Éstas, empero, difieren en su organización, en general, de las gremiales. Sus enseñanzas no sólo comprenden el aprendizaje de un oficio, sobre la base de una información teórico-técnica, sino también una cultura general suficiente. Ya, dentro de esta orientación, se fundó, hacia 1740, en París, la primera *Escuela de Artes y Oficios,* la cual recibió la autorización oficial, en 1762, tomando en cuenta sus buenos resultados. Alemania estableció en Praga la primera institución de este tipo, la cual tuvo el carácter, con el tiempo, de una *escuela politécnica.* Desde entonces, las escuelas de artes y oficios comenzaron a difundirse por doquier.

A ello contribuyeron, sin duda alguna, las ideas del educador suizo Felipe Manuel Fellenberg (1771-1844) acerca de la naturaleza y enseñanza del trabajo manual industrializado. Para Fellenberg, primero, la enseñanza técnico-manual debe ser extendida a la enseñanza agrícola; segundo, la predicha enseñanza técnico-manual debe organizarse sobre el postulado de que el *hombre debe servirse en esta suerte de actividades de máquinas y de animales.*

Fellenberg era un pedagogo práctico. Pudo crear planteles en donde realizó sus ideas. En poco tiempo, éstos se convirtieron en instituciones modelo en Europa y América. El brillante resultado de su doctrina, se explica asimismo por el carácter productivo de ellos. Respecto de la reforma de los procedimientos agrícolas, consiguió duplicar y aun triplicar, los rendimientos.

En la ciudad de Hofwil llevó al cabo sus experiencias pedagógicas. Fundó, ya al iniciarse el siglo, la *Escuela Práctica de Agricultura.* En 1807, el *Instituto Agronómico Superior.* Más tarde su *Escuela Industrial o Profesional.* En torno a estas instituciones, concibió y estableció otros centros de enseñanza, como la *Escuela de Repetición* (para maestros de enseñanza primaria), una *Realschule* para la clase burguesa y otras más.

6. *Carlos III, Jovellanos y la educación pública en España.*—La educación pública, vale decir, la que organiza el poder público, tiene en España su definitivo origen en este siglo, como parte de una política de tipo liberal, vasta y atrevida, dentro del reinado de Carlos III (1716-1788). En efecto, además de la instrucción, mejoraron en mucho, en esta época, la hacienda, el comercio, la industria, la jurisprudencia, las artes.

Carlos III se une a la hostilidad, difundida en Europa desde mediados del siglo XVIII, contra la Compañía de Jesús. Así como lo hicieron Austria, Francia, Parma y Portugal, España expulsa, en 1767, a los jesuitas, orden que se cumplió de manera eficaz. La Compañía tenía a la sazón mucho más de un centenar de colegios en España.

Los jesuitas, de fijo, dejaron un vacío y Carlos III aprovechó coyuntura tal para *reformar* la enseñanza en todos los niveles y tipos, e hizo intervenir al gobierno de manera decisiva en esta empresa. El mismo año de 67, lanzó una Real Cédula por la que se ordenó que todo municipio tuviera una escuela de primeras letras, en donde no debería "quedar eximido de concurrir ningún niño". Un año después, dispuso (lo que se logró en mucha parte y vino a significar un inusitado suceso) que se fundaran casas de enseñanza para *niñas*, dentro de las cuales habrían de preferirse a hijas de *labradores* y *artesanos*. La propia Real Cédula de 1768 reforma la segunda enseñanza, preparando así la reforma universitaria, consignada en decretos ulteriores. Pudo reglamentar asimismo el ejercicio de la enseñanza elemental, en la Real Provisión de 1771.

Señalada importancia tuvo en su reinado la creación y desenvolvimiento de las *Sociedades económicas de amigos del País*. Estas asociaciones, formadas por ciudadanos, sin distinción de partido político y protegidas por el clero, se propusieron el fomento de la enseñanza de artes y oficios, de preferencia industriales y agrícolas. Por ello, no sólo fundaron escuelas para estos objetivos: también publicaron obras de utilidad general y manuales de artes, agricultura e industrias. La primera de éstas, la *Sociedad Vascongada*, fue aprobada por Carlos III, en 1765. La más fecunda fue *La Sociedad Económica Matritense*.

Muchos hombres de reconocido mérito coadyuvaron a los planes y realizaciones del monarca: Pablo Olavide, Pedro Rodríguez de Campomanes, Doña María Isidra de Guzmán y la Cerda, entre otros.

Muerto Carlos III, en España la educación comenzó a decaer, bien que el impulso ya dado a ésta aún produjo hechos notables. Vicente Naharro compuso el libro *Arte de Enseñar a Leer* para superar el método del deletreo, y Don Torcuato Torío impulsó las artes de la escritura; pero quien, a no dudarlo, contribuyó del mejor modo a la política y enseñanza, ya en el reinado de Carlos IV, fue Don Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811). En un principio, víctima de la política reaccionaria de Godoy, fue acusado y desterrado a Mallorca, por haber traducido a Rousseau. Más tarde, empero, pudo desenvolverse, escribiendo, actuando, aconsejando. En su *Memoria sobre la educación pública* encara en todos sus aspectos el tema de ésta.

Jovellanos fue resuelto partidario de la educación popular. Sus escritos abundan en pensamientos relativos a este asunto. Ya no es un problema, decía, es una verdad reconocida que la instrucción es la medida común de la prosperidad de las naciones.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Historia del libro de lectura en la escuela elemental.*

b) *Biografía sobre Jovellanos.*

VI

LA MODERNIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS EN IBEROAMÉRICA

1. Universidades en los siglos XVII *y* XVIII. *2. Aspectos de la modernización docente. 3. Orígenes de la enseñanza técnica. 4. Los primeros establecimientos laicos y la prensa periódica.*

P. HENRÍQUEZ UREÑA, *Historia de la Cultura en la América Hispánica.* México, 1947.—F. LARROYO, *La Filosofía Americana, su razón y su sinrazón de ser.* México, 1958.—V. A. BELAÚNDE, *Hispanic American Culture.* Houston, Texas, 1923.—M. PICÓN SALAS, *De la Conquista a la Independencia: tres siglos de historia cultural.* México, 1944.

Durante el siglo XVII, la vida educativa en América no presenta significativas innovaciones. Acaso sólo se afirman, en mayor parte, las instituciones creadas en el siglo XVI. En cambio, el siglo XVIII ofrece un panorama sugestivo; se emprenden campañas de castellanización en favor de los aborígenes; se moderniza la enseñanza superior, y se fundan los primeros establecimientos laicos (escuelas de minería, de náutica, de arquitectura; jardines botánicos, observatorios astronómicos, museos, etc.), iniciándose así la exclaustración de la enseñanza en las nuevas tierras y anunciándose en el dominio de la educación una nueva etapa en la historia de América.

1. *Universidades en los siglos* XVII y XVIII.—Durante el siglo XVI, América tuvo ya cuatro universidades: la de Santo Domingo, fundada en 1538, la de México y la de Lima, creadas en 1551, y la de Santa Fe de Bogotá, que data de 1573.

Desde entonces hasta fines del siglo XVIII, se fueron erigiendo nuevas universidades, trece más. He aquí las más importantes: la de Córdoba del Tucumán, en 1613; la de La Plata, en 1623; la de Guatemala, en 1675; la de Cuzco, en 1692; la de Caracas, en 1721; la de Santiago de Chile, en 1738; la de La Habana, en 1782, y la de Quito, en 1791.

Hay que añadir que, además de las universidades, fueronse instituyendo

colegios mayores, en donde se daba un tipo de enseñanza secundaria y superior, consagrada, casi siempre, a la preparación de *clérigos*.

Doble carta de fundación (regia y pontificia) ostentaban las universidades americanas; las enseñanzas impartidas en ellas comprendían los ramos clásicos medievales: filosofía, teología, derecho y medicina. Los alumnos obtenían allí grados de bachiller, licenciado y doctor. Los profesores eran eminentes; algunos de ellos no sólo eran conocidos internacionalmente: inclusive fueron llamados a ejercer en universidades europeas.

2. *Aspectos de la modernización docente.*—Las relaciones internacionales de la vida académica, trajeron consigo una modernización de los estudios en los centros intelectuales de América, modernización que se inició en los dominios de la filosofía. Los polígrafos Carlos de Sigüenza y Góngora (muerto en 1700), mexicano, y Pedro Peralta Barnuevo (muerto en 1743), del Perú, fueron los precursores de esta "apertura a lo nuevo".

La asimilación de la filosofía moderna en tierras americanas se realiza en dos formas: o a través de una franca rebeldía contra Aristóteles y la escolástica, o mediante una ponderada conciliación de doctrinas, atenta a revisar y retocar filosofemas clásicos. El venezolano A. de Valverde, el peruano Eusebio Llano Zapata y el mexicano José Mociño, entre otros, combatieron de frente al peripato y a la filosofía escolástica. De esta última, decía Llano Zapata: "es una sarta de abstracciones y disputas bien inútiles; no se da un paso que no sea en esta parte con pérdida de tiempo, malogro de la juventud y ruina de los ingenios; tropiezos casi inevitables y que siempre han de salir de encuentro a todos los que se mezclan en cuestiones que ni en lo físico ni en lo moral traen algún provecho al espíritu de los hombres".

Dentro del propio seno de las instituciones eclesiásticas, bien que en tono conciliador, se busca un entendimiento entre Descartes y la escolástica. En dos centros culturales se opera, no sin cautela, dicho contacto: en Córdoba (Argentina) y en la Nueva España. Aquí sobre todo, como lo exhibe la obra de Francisco Javier Alegre, S. I. († 1788), natural de Veracruz, refinado humanista, el más decidido conciliador de la metafísica tradicional con los principios de la nueva ciencia experimental; profesa seguir en teorías particulares físicas a Descartes y a Malebranche; su entusiasmo por lo moderno está templado por su devoción a Suárez. De la misma tendencia son los jesuitas mexicanos Rafael Campoy († 1777), Francisco Clavijero, († 1787) y Diego Abad († 1779), que, en sus respectivos cursos, introducen al atomismo físico y reflejan conocimiento y estima de Descartes. De Quito tenemos la referencia de que hacia 1736 los jesuitas Juan B. Aguirre y Juan Hospital, audaces innovadores, enseñaban los temas físicos "según los sistemas modernos", dando allí "las primeras ideas de una física experimental", y el jesuita Juan Magnín que "explicó el sistema de Descartes e introdujo algunos principios y doctrinas de Leibniz". Consta

también, por una lista de tesis de finales del siglo XVIII, que en la Universidad de Caracas se enseñaban multitud de doctrinas cartesianas referentes a criteriología, biología y psicología. En México, el filólogo y filósofo Agustín de Castro, S. I. († 1790), divulga las teorías de Bacon, Descartes, Leibniz y Newton; de él es una traducción anotada del *De dignitate et argumentis scientiarum,* de Bacon.

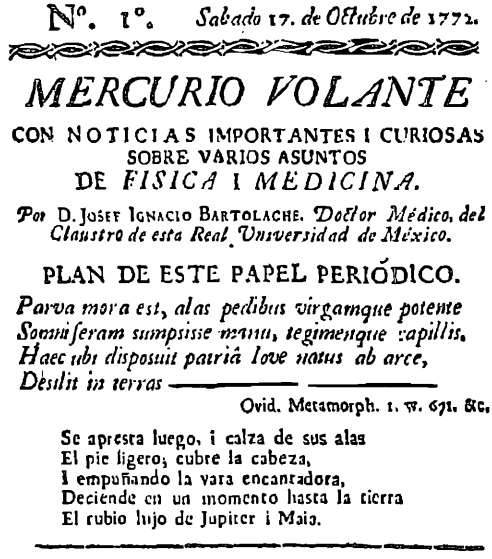
En el Brasil, la apertura a lo nuevo se inició en el curso de estudios que crearon los franciscanos hacia 1776 en Río de Janeiro, gracias a la autorización del Marqués Pombal. Tal institución puede considerarse como el antecedente de los estudios universitarios en este país. Dos nombres, fuera del clero, tipifican estos afanes de renovación, aún imprecisos: Matías Aires da Silva de Eça y Tomás Antonio Gonzaga.

La ciencia reflejó en América también esta mudanza de las ideas. De Copérnico, Kepler, Galileo, Newton, fue notificado el hombre americano. La enseñanza de las teorías científicas y filosóficas de estos sabios, tuvo un lado crítico, ya que todas ellas, como se sabe, rectificaron la peripatética imagen del mundo. Los naturalistas americanos, un José Antonio Alzate († 1799), un José Celestino Mutis († 1808), un Francisco José Caldas († 1816) no sólo difundieron la nueva ciencia, en campaña contra los peripatéticos; también intentaron, con mucho éxito a veces, la investigación creadora.

3. *Orígenes de la enseñanza técnica.*—Otro aspecto, no menos fecundo, tiene lugar en la renovación de la enseñanza. Hasta ahora se vino a considerar seriamente la importancia de la educación técnica, sea manual, elemental o superior. Las necesidades sociales, sobre todo económicas, promovieron la reforma. La minería y la agricultura, por un lado, y el comercio y la pequeña industria, por otro, actividades todas en creciente desarrollo, hicieron sentir la necesidad de nuevos conocimientos, y así surgió un tipo de enseñanza técnica. El de más alta alcurnia fue el ramo de la minería, pero hubo otros. En relación con éstos, bueno fuera recordar la institución modelo en más de un aspecto, creada en Santiago de Chile, por el ilustre maestro don Manuel de Salas. Llevó el nombre de *Real Academia de San Luis;* impartía enseñanza de artes industriales, pero sobre bases científicas y tomando en cuenta la vocación y aptitud de los escolares. Aparte la aritmética, se instruía en geometría, dibujo, física, química y docimasia, todo con un sentido de aplicación. "Solamente, decía Manuel de Salas, con el ejercicio y la práctica de conocimientos útiles se habitúa el espíritu a la exactitud y al raciocinio. De este modo, se purgan los ánimos del escolasticismo y espíritu de partido que, después de trastornar el juicio, inspiran una terquedad que trasciende a la sociedad y costumbres, que siempre se resisten de aquella futilidad y orgullo consiguientes a los estudios de memoria, muy diversos de la sinceridad y modestia inseparables de los que sólo estudian la verdad, que se habitúan a ella a fuerza de buscarla y que fundan sus más sublimes discursos en principios sencillos y ciertos."

La Academia de San Luis, que abrió sus aulas en 1797, tuvo un desarrollo digno de encomio: con su biblioteca especializada, sus instrumentos científicos, su microscopio, su laboratorio mineralógico y su cátedra de dibujo, señaló el camino para la formación de expertos en la industria y el comercio.

Célebre en este orden de instituciones fue el *Gabinete de Historia Natural*, de Río de Janeiro, de 1784; la *Escuela de Náutica*, de Buenos Aires, erigida en 1799, por sugestiones de Manuel Belgrano; el *Observatorio Astronómico*, de Bogotá, que ya laboraba hacia la misma fecha, y el *Jardín Botánico*, de Guatemala, inaugurado en 1796.



N°. 1°. *Sabado 17. de Octubre de 1772.*

MERCURIO VOLANTE

CON NOTICIAS IMPORTANTES I CURIOSAS
SOBRE VARIOS ASUNTOS
DE *FISICA I MEDICINA.*

Por D. JOSEF IGNACIO BARTOLACHE. *Doctor Médico, del Claustro de esta Real Universidad de México.*

PLAN DE ESTE PAPEL PERIÓDICO.

Parva mora est, alas pedibus virgamque potente
Sumsiferam sumpsisse manu, tegimenque capillis.
Haec ubi disposuit patriâ Iove natus ab arce,
Dèsilit in terras ———— ————

Ovid. Metamorph. 1. v. 671. &c.

Se apresta luego, i calza de sus alas
El pie ligero, cubre la cabeza,
I empuñando la vara encantadora,
Deciende en un momento hasta la tierra
El rubio hijo de Jupiter i Maia.

NUESTRA América Setentrional, esta gran parte del mundo, tan considerable por sus riquezas; si no lo ha sido igualmente por la florecencia de las letras, esto es, de los estudios i ciencias útiles, cultivadas por sus Habitantes, es porque no podia en solos dos siglos i medio hacer tamaños progresos. El oro i plata de nuestras Minas, la

Prensa periódica de la época en Latinoamérica.

Más especializadas fueron en América las escuelas de minería, creadas en esta época. De ellas, la de México llegó a tener influencia internacional. El rey Carlos III decretó su creación en 1783. La institución tuvo en sus aulas como maestros y discípulos, a eminentes hombres de ciencias, como Fausto de Elhúyar, descubridor del tungsteno, y Andrés del Río, descubridor del vanadio.

4. *Los primeros establecimientos laicos y la prensa periódica.*—Acompaña a estos orígenes, tan fecundos, tan característicos, de la enseñanza técnica en

América, otro suceso que hace época en la historia de la educación: ocurre que algunas instituciones docentes ya no nacen bajo la égida del clero, sino bajo la tutela del Estado o bajo los auspicios de la iniciativa privada. Esta independencia, más o menos grande, respecto del clero, la tuvieron instituciones como las escuelas de minería, los establecimientos creados para enseñar y cultivar la plástica y otras más.

La prensa periódica vino, en este siglo, a promover y proteger, en parte no menor, este afán de modernizar y exclaustrar la enseñanza. La política liberal de Carlos III, opuesta a una legislación restrictiva de imprenta, dio alas al deseo de instruirse y a la avidez por leer libros. La imprenta se había generalizado en América, y en las ciudades importantes de los virreinatos, circulaban publicaciones periódicas dedicadas al estudio de la historia y de las ciencias. Entre la biblioteca del pensador y los afanes del público interesado, se creó un órgano de ilustración: la prensa periódica. Algunos ejemplos: en el virreinato de la Nueva Granada se editó, hacia 1785, la *Gaceta de Santa Fe;* en el Perú, hacia 1790, el *Diario erudito económico y comercial* y, hacia 1791, el *Mercurio peruano de historia, literatura y noticias públicas;* en la Nueva España, en la cual el origen del periodismo data del siglo XVII, con sus celebradas *Hojas volantes*, se publicó, en 1722, *La Gaceta de México*, y en 1740, el *Mercurio Volante.*

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Historia de las universidades americanas. Estudio comparativo entre ellas.*
b) *El periodismo americano, su importancia en la educación.*
c) *Manuel de Salas educador.*

VII

LA TRANSFORMACIÓN EDUCACIONAL EN ESTADOS UNIDOS

1. La educación al servicio de la unidad americana. 2. Legislación promotora y protectora. 3. La academia norteamericana. 4. La enseñanza superior. 5. La doctrina americana de la educación democrática.

A. O. HANSEN, *Liberalism and American Education in the Eighteenth Century*, N. Y. The Macmillan Co., 1926.—F. WATSON, *The English Grammar Schools to* 1960: *Their Curricula and Practice*, Cambridge, 1908.—B. C. DU PONT, *National Education in The United States of America by Du Pont de Nemours*, Newark, 1923.

La guerra de independencia de los Estados Unidos de América, que se prolongó por nueve años (1774-1783), tuvo un efecto sinergético: frente al peligro común, las colonias vieron de lograr la unidad política; una vez superada la guerra, empero, no faltaron tendencias encaminadas a propiciar al seccionismo de antaño. El período comprendido entre el término de la guerra de independencia y la promulgación de la nueva Constitución (1787), fue confuso, pero, al fin, triunfó la forma federalista de gobierno.

1. *La educación al servicio de la unidad americana.*—La Constitución se había proyectado en la firme idea de asegurar la unidad de mando en decisivas tareas comunes, a saber, derecho de declarar la guerra y de negociar tratados, mantener una armada eficiente, acuñar moneda, hacer empréstitos, cobrar impuestos, reglamentar el comercio y promulgar leyes adecuadas para la defensa común y la prosperidad general. Fuera de ello, las colonias, convertidas ya en Estados, eran soberanas.

La propia educación quedó al cuidado de los Estados particulares. Pero, muy pronto, los gobernantes más perspicaces se hicieron cargo de que la idea de la unidad nacional, lograda en la ley escrita, sólo se conquistaría de hecho, mediante la obra de la educación. Era preciso llevar a la conciencia y a la acción del ciudadano la etapa política y social por la que atravesaba el país.

Y así fue. En obsequio del "bienestar general" de que hablaba la Constitución, los poderes federales buscaron por todos los caminos promover la enseñanza popular, con la mira de despertar en toda la ciudadanía el pensamiento de la ventura colectiva de la Unión Americana. Ya Washington decía, en 1790, al Congreso: "No estoy menos persuadido de que convendrán conmigo en que nada puede merecer mejor vuestro patronato que la promoción de la ciencia y la literatura. El conocimiento es en todo país la base más segura de la felicidad pública. En aquellos en los que las medidas del gobierno reciben su impresión tan inmediatamente del sentido de la comunidad, como ocurre en el nuestro, es proporcionalmente esencial". En parecidos términos se expresaba el presidente Adams: "La sabiduría y generosidad de la Legislatura para hacer concesiones liberales en dinero, en beneficio de las escuelas, academias y colegios, es un honor para ella y sus miembros; una prueba de su veneración por las letras y las ciencias y un prodigio de grande y duradero bien para la América del Sur y del Norte y para el mundo. Grande es la verdad, grande es la humanidad, y deben prevalecer."

Por su parte, Tomás Jefferson, presidente de la Unión por dos períodos, llegó a entrever ya un vínculo entre lo nacional e internacional, a manera de supuesto de la convivencia humana: "Yo considero, decía, la difusión de la luz y la educación, como el recurso principal para mejorar la condición, promover la virtud y procurar la felicidad del hombre. Y yo confío en el presente espíritu de extender a las grandes masas de la humanidad las bendiciones de la educación, y veo en él un impulso de gran progreso en la felicidad de la raza humana, progreso que puede alcanzar un grado indefinido, aunque no infinito. Un sistema de instrucción popular que comprenda a todos los ciudadanos será el último, como ha sido el primero, de los asuntos públicos a que consagre todo mi interés. Démosle en cualquier forma, y recibiremos las gracias de la juventud y las bendiciones de la vejez, que no puede prestar otro servicio que el de rogar por la prosperidad de su país y bendecir a los que la promueven".

2. *Legislación promotora y protectora.*—La política educativa en favor de la unidad americana trajo consigo una adecuada legislación. La educación, a tal efecto, tuvo que hacerse popular y pública: *popular*, en cuanto el pueblo entero debió y pudo disfrutar de ella; *pública*, en la medida en que intervino la acción de los Estados y de las autoridades federales. Ya dentro del período revolucionario, Pennsilvania y Massachusetts, primero; otros Estados, después, crearon *oficinas* encargadas de la educación pública, en cumplimiento de normas contenidas al efecto en sus constituciones propias. Hubo más: se promulgaron leyes y reglamentos escolares. La educación fue considerada como una necesidad para la seguridad republicana.

Un hecho decisivo tiene lugar en 1785. El Congreso Confederacional vota

una ordenanza encaminada a proteger económicamente la educación popular. Establece que la décimasexta parte de las tierras de cada ciudad debe explotarse para el sostenimiento de las escuelas públicas. *("There shall be reserved the Lot No. 16 of every township for the maintenance of public schools within said township).* Dos años más tarde, se dictó una adicional concesión conforme a la cual cada Estado podría disponer de tierras en favor de la enseñanza superior. La dicha forma de financiar la educación se fundaba en un principio: "Siendo necesarios la religión, la moralidad y el conocimiento para el buen gobierno y la felicidad de la humanidad, debe estimularse siempre la escuela como un medio de educación."

Esta táctica de política económica en beneficio de la educación se reveló, para entonces, eficaz y adecuada. "Las tierras concedidas por el Gobierno General, dice F. V. N. Painter, para los fines educativos, entre 1785 y 1862, ascendió aproximadamente a 140.000,000 de acres". Creaba un fondo permanente para servicios educativos, inalienables y definitivos, y aunque tuvo tropiezos su realización, significó el punto de partida del *sistema económico de dotaciones,* que tan fecundo ha sido en la tarea de financiar obras e instituciones educacionales. Significativa en este respecto fue la actitud del propio Washington. En su testamento legó cincuenta *acciones* en la *Potomac Company* "para la dotación de una universidad que habría de establecerse dentro de los límites del distrito de Columbia". Washington creyó siempre que la unidad americana colmaría su *desideratum* con la fundación de la universidad norteamericana.

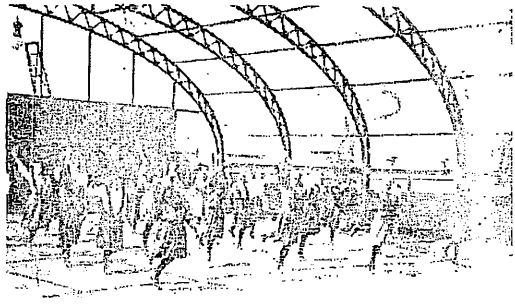
3. *La academia norteamericana.*—Como ya se dijo, la educación secundaria en Norteamérica, en un principio, la suministraron las escuelas de latín *(Latin grammar schools).* Algunas de éstas eran públicas; otras, privadas. Designación adecuada la de tales planteles. La enseñanza de la lengua latina era el decisivo objetivo: leer, traducir y escribir en latín, el latín de Cicerón.

Una tal escuela, trasplantada, artificial, no podía ser ideal de la segunda enseñanza, sin embargo, en un país en formación. Así se explica que, pronto, se transformara, y, poco después, surgiera una nueva institución, en este nivel de los estudios. La nueva institución fue la *academia americana.*

Frente al incremento demográfico, el mayor volumen de los negocios y la construcción del país en todos los órdenes; en suma, ante las ineludibles y nuevas emergencias de la vida, la escuela de latín, con sus enseñanzas clásicas, ya no pudo satisfacer las demandas de la sociedad. Mãestros inteligentes se lanzaron a la empresa de atender las nuevas necesidades, sobre todo en ciudades pobladas, como las de Boston, Nueva York, Filadelfia y Charleston. Tales maestros fundaron escuelas en donde se ofrecían materias prácticas de enseñanza. En vez de invertir la mayor parte del tiempo en el aprendizaje de supinos y gerundios, los flamantes planteles enseñaban, unos álgebra, geometría, agrimensura, trigonometría, arte de navegación, otros, topografía, gnómica, reloje-

ría, geografía; éstos, teneduría de libros, cálculo mercantil, publicidad; aquéllos, hidráulica, óptica, pneumática. De continuo, no faltaba el aprendizaje de lenguas vivas, francés, alemán, español, italiano. El nombre de academias no les fue dado en un principio a estas instituciones. Dado su carácter urbano y su procedencia, llevaron el nombre de "*private school in the city.*"

La academia americana difiere de la academia inglesa. Esta última estuvo de continuo vinculada al clero, toda vez que su *curriculum* comprendía enseñanza religiosa. La academia americana posee un *curriculum* realista, como ya se dijo, y, en general, no tiene vínculos burocráticos con la iglesia. Sus enseñanzas son variadas; hubo academias que llegaron a impartir pedagogía, convirtiéndose así en incipientes escuelas normales. A diferencia de la inglesa, la academia americana, además, solía admitir señoritas; incluso hubo academias sólo de señoritas. En fin, su horario de labores era múltiple. Algunas academias funcionaban por la mañana; otras eran vespertinas o nocturnas. Algunas otras daban servicio dos turnos, y aun tres.



Educación femenina en EE. UU. Danza.

Institución privada, fuera del control oficial, era la academia plantel docente de paga; y, aunque las más de las veces el costo de las colegiaturas no fue elevado, no todos pudieron recibir sus beneficios. Fue, por ello, una institución de carácter liberal, no señaladamente democrático.

La academia americana representa, en su época, a no dudarlo, una de las mejores realizaciones de la enseñanza práctica y realista, dentro de su innegable originalidad. "El americanismo de la academia, dice H. G. Good, se manifiesta por el hecho de haberse desarrollado durante el movimiento de independencia y por el hecho de su generalizada aceptación a lo largo de nuestra primera etapa de vida independiente". Es verdad: en materia de segunda enseñanza, la escuela de latín pertenece al período pre-revolucionario (1600-1750); poco después de la guerra civil de secesión, logra la preponderancia la *high school;* pero, durante los años que van de 1751 a 1870, las academias satisficieron efi-

cientemente, en su nivel escolar, las necesidades educativas de Norteamérica, complejas, peculiares, al servicio de un país en intenso y variado desarrollo.

4. *La enseñanza superior.*—En la enseñanza superior también tienen efecto hondas transformaciones. Aquí, como en el caso de las academias, nuevas circunstancias sociales, de un lado, y la libertad e iniciativa pedagógica, de otro, determinaron los cambios.

Ya el college americano significó una institución peculiar. Situado entre la enseñanza secundaria y la enseñanza calificadamente superior, vincula, siendo primer nivel de estudios superiores, a ambas, de manera muy flexible.

Justo: buen número de universidades tuvieron su célula en algún *college.*

Enseñanza para negros, E.U. Siglo XIX.

Un ejemplo. La Universidad de Harvard, la más antigua institución de enseñanza superior en Estados Unidos, fue sólo un *college* al fundarse.

De carácter humanístico en sus orígenes, el *college* adquiere pronto una estructura mixta. Hace caber dentro de él estudios profesionales de medicina, agricultura, jurisprudencia, ingeniería, pedagogía y demás. Una institución de este tipo era inusitada en Europa, hacia esta época.

Los estudios universitarios, en su más alto grado, se apartaron asimismo de la organización tradicional de las universidades europeas. Por sobre las clásicas facultades de teología, medicina, derecho y artes, la universidad americana acogió ya, en el siglo XVIII, toda clase de estudios superiores. Comienzan a adquirir su matiz americano los grados de *master* y *doctor.* Esta estructura se

explica a la par por los requerimientos del tiempo y la influencia de la iniciativa personal, en un país de vida democrática.

5. *Doctrina americana de la educación democrática.*—La guerra de independencia vino a mostrar que el bienestar general ha de asentarse en la educación del pueblo, cuyo poder queda incrementado por la acción de ésta. Además, como ya lo habían puesto de relieve Washington y Jefferson, era preciso educar al pueblo para capacitarle en la participación que ha de tener en las tareas del Estado.

Abraham Lincon

Sobre estas ideas, de carácter general, un grupo de escritores, terminada la guerra de independencia, formula una serie de pensamientos, todos ellos encaminados a hacer viables aquellos ideales educativos, iniciándose desde entonces la doctrina americana sobre la educación democrática.

Estos escritores, todos ellos, señalan, cada cual a su manera, que la escuela pública es la mejor vía para preservar la libertad y la participación del ciudadano en la vida colectiva. Para mantenerla en situación deseable, Elischa Ticknor y Samuel Knox propugnan como ineludible condición una sistemática preparación de maestros. Robert Coram, por su parte, hace ver que la educación debe ser una función del Estado, y que todos los niños deben tener las mismas oportunidades en un sistema de escuelas públicas. El mismo, además, pide que los beneficios de éstas deben comprender así a los niños de la ciudad como a los del campo.

Muchos reclamaron un sistema escolar de alcance nacional y de organización centralizadora. Algunos, un Knox, un Smith, un Du Pont, propusieron la creación de un departamento común de educación, encaminado a uniformar la enseñanza en todo el país, pues era preciso educar a todos en el espíritu de una nueva nacionalidad. Knox y Du Pont sugirieron una suerte de *consejo de educación* formado por representantes de cada Estado. Pero no fue la única proposición. Un hecho, empero, se puso al desnudo, a saber, que la educación *latu sensu,* en definitiva, tiene que conformar esta unidad. ¿Por qué vías? ¿Mediante qué métodos? Éste fue un paso ulterior, que hubierno de dar los pedagogos americanos del siglo XIX.

La independencia de Estados Unidos señaló el camino no sólo a Iberoamérica. Francia, es tributaria, mucho antes, de este movimiento. Mas, como se advierte en cada etapa de su desarrollo, en la independencia y reconstrucción norteamericanas, la educación siempre tuvo parte decisiva.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Estudio monográfico sobre la historia de la política educativa en América.*
b) *Mutuas influencias entre Europa y Norteamérica respecto de la orientación realista en la enseñanza.*

SÉPTIMA PARTE

LA EDUCACIÓN GENERAL HUMANA EN LA PEDAGOGÍA DE LA REVOLUCIÓN Y DEL NEOHUMANISMO

Ninguna pedagogía puede vivir desprovista de una doctrina de los fines de la educación. Tarde o temprano los negativistas reconocen que la acción y conducta humanas propenden a un objetivo, que la teoría educativa explica y justifica: el hecho formativo implica siempre una dirección, es atraído por un *telos* (fin).[1]

La historia de la pedagogía ofrece en su desarrollo secular ideales educativos de todo orden, a tenor, casi siempre, de las concepciones del mundo y de la vida de cada época y lugar. Pero ya en la antigüedad aparece una corriente de pensamientos empeñada en fijar un objetivo permanente a la educación. Dicho movimiento suele ser llamado la *pedagogía humana*. A la pregunta: "¿a quién debe educarse?", contesta, "al hombre"; a la pregunta: "¿qué se debe hacer de él"?, dice igualmente: "un hombre."

La respuesta, como se comprende de suyo, es demasiado general. ¿En qué reside, podría continuarse preguntando, la idea de la humanidad? El gran Demócrito la buscó en la resignación de la necesidad reconocida; Platón, en los ideales de la cultura; Aristóteles, en la contemplación del propio conocimiento; Plotino, en la exaltación mística de la belleza; la Stoa, en el equilibrio del dominio propio; los escépticos, en la abstención del juicio.

De todos estos conceptos del ideal humano, sólo la concepción platónica ofrece una fórmula amplia, fecunda, pues los ideales de la cultura son la verdad, la belleza, la bondad... Por ello la pedagogía romana se apresura a condensar este ideal educativo en la noción de *humanitas*, o sea lo que sólo al hombre es dable crear y asimilar. Esta creación peculiarmente humana es la cultura.

El gran mérito de los humanistas del Renacimiento fue el haber renovado la idea de la *humanitas*, poco importa que en un principio haya degenerado esta idea en la idolatría de la lengua, equiparando desde entonces, con manifiesta limitación, los términos "formación literaria" y "humanidades", y que ya algunos humanistas de la época superaron asignando a la educación un objetivo más comprensivo y práctico.

En el siglo XVIII, el ideal de la humanidad adquiere un sentido más mundano. Llévase a todos los confines de la vida humana. Se quiere comprender al hombre en su integridad, y, partiendo de sus fuerzas y capacida-

[1] Cfr. F. LARROYO, *La Ciencia de la Educación*, 10ª ed., Editorial Porrúa, México, 1967.

des propias, buscar su más alta perfección: una educación que ponga en armonía cuerpo y espíritu, que desenvuelva a la persona humana en todas sus posibilidades. Esta educación no pretende promover la conducta humana sólo en virtud del bienestar individual. Aspira a completar al hombre como ser sociable. Insiste en motivar la acción del educando en vista, también, del bienestar y dolor de los otros. Quiere que cada cual se decida a hacer algo pensando en el servicio que puede significar su conducta para la nación, el Estado, la comunidad, la humanidad en general (humanismo social).

De ahí que la idea de la formación humana considere que el fin más elevado de la educación es el hombre en la plenitud de sus esencias comunes con los demás hombres, no el hombre como miembro de cierta clase social o especializado en cierta profesión particular.

La educación general humana logra su primera realización en la *pedagogía de la Revolución*. En ella intenta plasmar en la esfera de lo político este ideal humano. En el *neohumanismo* se pretende dar vida a aquel ideal en todas las zonas de la cultura. Con Pestalozzi, penetra la nueva concepción educativa en el pueblo, con tal fortuna, que no tarda en ser llevado el carácter social de su doctrina, a la pedagogía de los dementes, de los ciegos y de los sordomudos, adquiriendo carta de naturaleza la llamada *pedagogía del cuidado social*.

Influida en parte por la pedagogía europea, en parte atenta a nuevas emergencias sociales, la educación en Estados Unidos de Norteamérica continúa su rápido y vigoroso desarrollo. Entra, a decir verdad, en una etapa de firme reconstrucción, tanto por sus instituciones como por sus objetivos.

El neohumanismo tuvo raigambre protestante. Dentro de la pedagogía católica tienen lugar dos hechos importantes en esta época: el *tradicionalismo* y las *nuevas órdenes y congregaciones docentes*.

El desarrollo de esta época comprende las siguientes partes:

1. La pedagogía de la Revolución y el concepto de la educación política.
2. El proceso del neohumanismo.
3. Pestalozzi y el neohumanismo social.
4. Educación y enseñanza a fines del siglo XVIII y principios del XIX.
5. La pedagogía del tradicionalismo y la ideología.
6. Ordenes y Congregaciones docentes en esta Epoca.
7. La reconstrucción pedagógica en Estados Unidos.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *El tema del hombre desde la filosofía griega hasta el siglo* XVIII.
b) *¿Qué es la teleología y axiología pedagógicas? Sus problemas.*

I

LA REVOLUCIÓN, EL IMPERIO Y LOS MOVIMIENTOS LIBERALES HASTA 1848

1. El antiguo régimen y las causas de la Revolución. 2. La obra de la Revolución. 3. El Consulado y el Imperio (Napoleón). 4. La Restauración. El gobierno constitucional en Europa. 5. La cultura en la primera mitad del siglo XIX. *6. Los albores del maquinismo.*

W. GOETZ, *Historia de la Revolución Francesa* (1789-1848). Versión española por M. García Morente. Madrid-Barcelona, 1931.—E. CHAMPION, A. AUTARD, H. RAMBAUD y otros. *La Revolución Francesa.* Versión española por V. Blasco Ibáñez, Valencia.—C. C. D. DAMPIER-WHITHAM, *Historia de la Ciencia y sus Relaciones con la Filosofía y la Religión.* Versión española de M. P. Urruti. Madrid, 1931.

1. *El antiguo régimen y las causas de la Revolución.*—La vida social y política en Francia se hallaba fundada sobre muy viejas instituciones, todavía hacia fines del siglo XVIII. A la larga, este *antiguo régimen* se hizo odioso, al propio tiempo que los filósofos y pensadores hacían ver que la vetusta organización era contraria a la razón y a la humanidad. Al viejo régimen se le reprochaba: en política, el absolutismo monárquico; en materia económica, las malas finanzas, la inicua repartición de las cargas fiscales y el lujo de la corte a expensas del tesoro público; en la administración de justicia, la confusión y el desorden en la aplicación de las leyes; en la vida social, la desigualdad de las clases sociales y los privilegios de la nobleza.

Saturada de ideas reformistas y exaltada por la independencia de Norte-América, la opinión pública esperaba con impaciencia un cambio del régimen. El momento tuvo lugar cuando el rey Luis XVI, con el propósito de disminuir el *déficit* creciente de su administración, convocó a los Estados Generales (Asamblea formada por diputados del clero, de la nobleza y del pueblo). La elección de los Estados Generales se llevó a cabo en medio de una profunda agitación, agravada por la falta de trabajo y la penuria general.

2. *La obra de la Revolución.*—En las deliberaciones, el tercer estado rechazó la división del pueblo en tres clases, y, como no fuera aceptada dicha proposición por el clero y la nobleza, se declaró aquél constituido como representante del pueblo, tomando el nombre de *Asamblea Nacional* (17 de junio de 1789). A esta conquista, siguió la toma de la Bastilla (14 de julio) y la memorable sesión de la noche del 4 de agosto en que fueron abolidos los derechos feudales. Los trabajos de la Asamblea resultaron fecundos: revisó y transformó la administración de justicia, la hacienda, las relaciones del Estado con el clero, culminando con la redacción de la Constitución de 1791. En 1789 había votado la Asamblea la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano,* proclamando la igualdad civil y política de todos los ciudadanos y la libertad de cultos, de prensa, de trabajo. Tal declaración, llamada *Los Principios del 89,* consagran el lema de la Revolución: "libertad, igualdad, fraternidad."

"Los hombres nacen y mueren libres e iguales en derechos.

"Los derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión. La libertad consiste en hacer cuanto no perjudica a los demás.

"El principio de toda soberanía reside en la nación.

"La ley es la expresión de la voluntad general. Todos los ciudadanos tienen derecho para contribuir, personalmente o por medio de sus representantes, a su formación. La Ley debe ser la misma para todos.

"Como todos los ciudadanos son iguales ante ella, todos son admisibles a las dignidades y empleos públicos, con arreglo a sus talentos.

"Ningún hombre puede ser acusado, preso o detenido más que en casos determinados por la ley, y con sujeción a las fórmulas prescritas en ella.

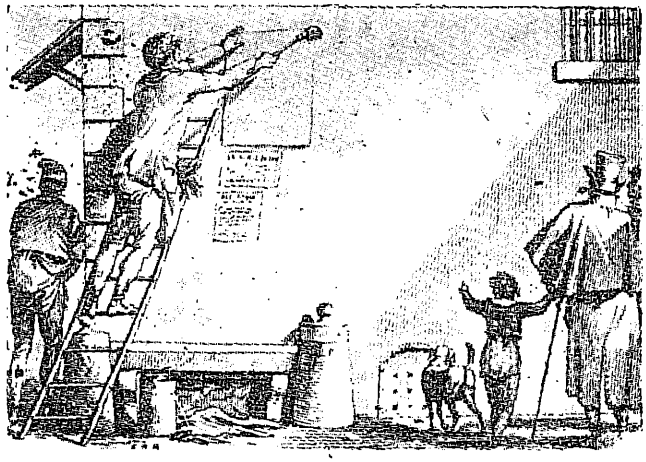
"Nadie debe ser molestado por sus opiniones, sin excluir las religiosas, con tal de que su manifestación no perturbe el orden público establecido por la ley. Todo ciudadano puede hablar, escribir e imprimir libremente.

"La contribución común debe ser repartida igualmente entre todos los ciudadanos, según sus medios.

"Siendo la propiedad un derecho inviolable y sagrado, nadie puede ser despojado de ella, a menos de que la necesidad pública legalmente probada la exija evidentemente y esto bajo la condición de justa y previa indemnización."

Concluidos los trabajos de la Asamblea Constituyente, conforme a las prescripciones de la Constitución de 1791, se designaron los miembros de la *Asamblea Legislativa,* que gobernaron al país conjuntamente con el rey. La nueva cámara elaboró muchas leyes radicales a las que se opusieron los nobles y los clérigos. Unos y otros, en crecido número, emigraron al extranjero para conspirar contra el nuevo gobierno. El Rey mismo opuso resistencia a ciertos

acuerdos de la Asamblea, aunque inútilmente. Mientras tanto los prusianos y enemigos de la Revolución, marchaban sobre la frontera francesa: de esta suerte se vino a sumar a las turbulencias internas la guerra extranjera. La declaración de guerra a Austria el 20 de abril de 1792, fue el punto de partida de una lucha pertinaz entre la Revolución y Europa.



Pegando carteles revolucionarios.

La guerra extranjera trajo consigo la caída de la monarquía (10 de agosto), y la Asamblea Legislativa cedió su lugar a otro organismo, *La Convención*, el mismo día en que los voluntarios franceses detenían en Valmy la invasión prusiana. "El cañón que anunció la victoria de Valmy celebró a la vez la apertura de *La Convención y la proclamación* de la *República*."

La historia de la *Convención*, tumultuosa y trágica, puede dividirse en tres períodos. Se desata desde luego una furiosa rivalidad entre "girondinos y montañeses", que llevó a la guillotina al Rey (21 de enero de 1793), y provocó la caída de la Gironda. Después, ante el peligro de la guerra extranjera y la insurrección de los realistas en Vendée, se defiende con medidas violentas: es la época del terror y la dictadura moral de Robespierre. La guillotina funcionó permanentemente en París y en las provincias. En fin, después de la condena a muerte de Danton y Robespierre (27 de julio de 1794), la República tuvo un nuevo peligro: la enconada lucha entre jacobinos y realistas.

La Asamblea Legislativa y La Convención continuaron la obra constructiva de la Constituyente. Emprendieron la tarea de redactar códigos unifor-

mes; los tribunales especiales fueron reemplazados por una administración única; en la recaudación de impuestos ya no hubo prerrogativas para la nobleza y el clero; y se seculizaron los bienes de éste. También dieron gran importancia a los problemas educativos y de instrucción pública.

3. *El Consulado y el Imperio (Napoleón).*—La Convención estableció un nuevo régimen de gobierno republicano menos violento. Se compuso de dos cámaras legislativas: el Senado (Consejo de Ancianos) y la Cámara de los Quinientos. Confió el poder ejecutivo a un *Directorio* integrado por cinco miembros. El nuevo régimen funcionó de 1795 a 1799.

Durante esta época, las tropas francesas conquistaron Bélgica y Holanda; Napoleón Bonaparte alcanzó grandes victorias contra los austriacos y otros pueblos. Después del tratado de Campo Fornio, sólo quedaba Inglaterra como potencia europea. Napoleón hizo contra ella la expedición a Egipto (1798) y obtuvo la gran victoria de las Pirámides. En sus conquistas, los franceses llevaron a todas partes de Europa las ideas democráticas de la Revolución.

Abusando de su enorme prestigio nacional, el general Bonaparte violó la Constitución; derrocó al Directorio mediante el golpe de Estado el 9 de noviembre de 1799 (18 de Brumario). La Revolución vino a culminar así en el cesarismo.

Dueño del poder, Bonaparte hizo volver a Francia, por etapas sucesivas, de la república a la monarquía. Primero se nombró cónsul por diez años, después, cónsul vitalicio; Emperador de Francia, en 1804, al fin. Napoleón reconstruyó Francia; reorganizó la administración y las finanzas (1800); restableció la paz religiosa, mediante el Concordato de 1802; y recopiló el Código Civil. Europa, cada día más temerosa del poder napoleónico, volvió a la guerra, incitada por Inglaterra. Napoleón contestó con triunfos resonantes. Deshizo a Rusia y Austria en Austerlitz (1805); a los prusianos infligió la gran derrota de Jena en 1806; el Emperador Alejandro I se vio compelido a firmar el tratado de Tilsitt. Sólo Inglaterra se mantenía en pie de guerra a pesar del *Bloqueo continental* decretado por Napoleón, que prohibía recibir en Europa cualquier mercancía inglesa.

En realidad, la dominación napoleónica era frágil. Bastaron dos años para arruinarla. En 1812 tuvo lugar una ruptura con el Zar. Bonaparte invadió Rusia, pero pagó muy cara su empresa; la retirada de los ejércitos franceses fue desastrosa para Francia. En 1813 una nueva coalición infligió al Emperador Francés una decisiva derrota en Leipzig. En 1814 hubo de abdicar. Relegado en la isla de Elba, salió algunos meses después para reconquistar el poder por *cien días;* mas nuevamente perdió contra ingleses y prusianos la batalla de Waterloo (1815); esta vez, para siempre. El trono fue ocupado por el príncipe Borbón Luis XVIII. *El Congreso de Viena* (1814) se encargó de reorganizar Europa. A Francia le quitaron todas las conquistas hechas durante la Revolución y pasaron a Prusia, Austria, Rusia e Inglaterra.

4. *La Restauración. El gobierno constitucional en Europa.*—Así se originó el período de la restauración (1815-1830). Los reyes europeos que recuperaron sus tronos trataron de restaurar las viejas instituciones políticas tal como eran antes de la Revolución. Entonces se pusieron a la orden del día dos maneras de concebir el gobierno; la teoría *absolutista* y la *constitucional*, y existieron en cada país dos partidos opuestos, el retrógrado y el liberal. "La diferencia entre ambos no estriba en la forma de gobierno, pues el partido constitucional o liberal no prefiere la república a la monarquía; la divergencia está en el principio mismo del poder. El partido absolutista admite la monarquía de *derecho divino*: el rey ha recibido de Dios la facultad de mandar; los habitantes son sus súbditos y deben obedecer (esta es la teoría del siglo XVII). Por el contrario, los liberales parten del principio de la *soberanía de la nación;* los habitantes son ciudadanos y tienen derecho exclusivo de gobernarse; el príncipe no es más que el servidor de la nación. Esta doctrina es poco más o menos la del gobierno parlamentario inglés. [1]

Durante la restauración dominaron los absolutistas (en Francia, Luis XVIII, 1815-1824; Carlos X, 1824-1830), bien que cediendo a algunas pretensiones de los liberales. Pero la Revolución de 1830, dirigida contra Carlos X, fue seguida de agitaciones en casi todos los países europeos. Sólo el zar de Rusia, Nicolás I, mantuvo por las armas un gobierno despótico.

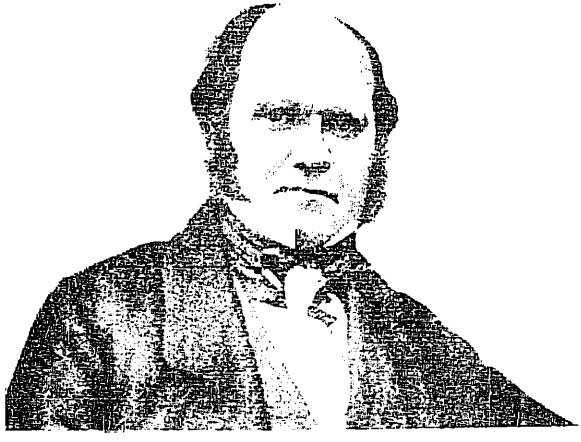
Sin embargo, los éxitos liberalistas vinieron a favorecer a la burguesía acomodada. En Francia, por ejemplo, únicamente la burguesía rica era consultada en la solución de los negocios; ésta formaba, según la frase de entonces, el "país legal". Formóse una oposición que pedía la rebaja del censo y la admisión de las capacidades, es decir, que la cifra de la contribución exigida para ser elector se rebajara y que el derecho de votar fuese concedido a los ciudadanos instruidos. Guizot, jefe del ministerio desde 1840, logró conservar la mayoría en la Cámara; pero la Revolución de febrero de 1848, hecha por el pueblo de París, dio en tierra al mismo tiempo con el ministerio, la monarquía y el régimen parlamentario. Se había llegado a la conquista del *sufragio universal.*

5. *La cultura en la primera mitad del siglo* XIX.—En paralelo con la vida política, la vida intelectual libra en esta época una lucha violenta contra la tradición. En el dominio de la ciencia, acentúase el empleo de métodos más rigurosos; los grandes progresos así logrados no son obra tan sólo del genio inventivo de los sabios, sino también de una mejor organización académica del trabajo. En la matemática destacan Lagrange, Monge, Laplace, Cauchy, Galois, Gauss, Abel; en la mecánica celeste, Le Vernier, el descubridor del planeta Neptuno; en la física, Fresnel, Sadi Carnot, Roberto Mayer, Helmholt;

[1] CH. SEIGNOBOS, *Historia de la Civilización*, pág. 214.

en la electricidad, Volta, Ampère, Faraday; en la química, Gay-Lussac, Dalton, Davy Berzélius; en la biología, Lamarck, Cuvier, Geoffroy, Saint-Hilaire.

En las buenas letras tiene lugar una violenta reacción contra la tradición clásica bajo el signo del romanticismo, escuela que se insurrecciona contra todas las reglas y exalta todas las emociones. Goethe y Schiller en Alemania; Madame de Staël, Chateaubriand, Lamartine, Víctor Hugo, Alfredo de Vigny, Stendhal, en Francia; Carlyle y Macaulay, en Inglaterra; crean y desenvuelven el vasto programa del romanticismo. En cambio, hacia esta época predomina aún el arte neoclásico en arquitectura y escultura (Cagnola, Percier, Langhans, Adam, De Villanueva). Sólo en la pintura se va imponiendo con vigor el romanticismo. (Delacroix, Carot, Chasserieu.)



CARLOS DARWIN

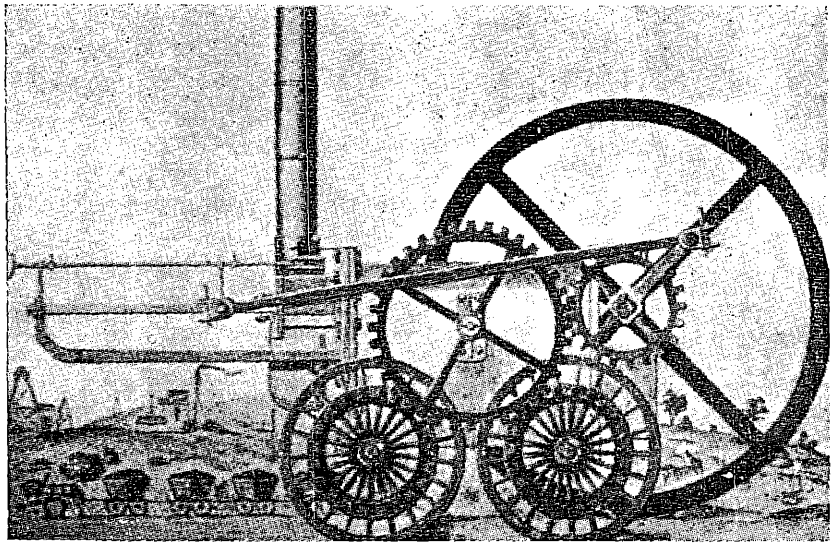
La música comienza a cobrar inusitada importancia desde las postrimerías del siglo XVIII. En la primera mitad del siglo XIX llega a ser elemento esencial de la cultura de todos los países civilizados, al grado de que se introduce como enseñanza coral en las escuelas primarias. Pocas grandes ciudades carecieron ya de teatro de ópera y en algunas de ellas se iniciaron los conciertos populares. Durante esta época el público se agrupó en dos escuelas de música: la italiana y la alemana. Esta última da preferencia a las sinfonías, sonatas y preludios, y está representada por Beethoven (1770-1827), Mozart, Weber, Schubert, Mendelssohn y Schumann. La escuela italiana trabaja de preferencia para el teatro. Dentro de ella destacan Bellini (1802-1835) y Donizetti (1798-1848).

6. *Los albores del maquinismo.*—A fines del siglo XVIII tienen lugar, debido al auge de la ciencia natural, los albores del maquinismo. "El saber acumulado desde que los sabios emprendieron los estudios basándose en la experimentación, y la labor continuada de los pocos hombres de ciencia que tra-

bajan con fe en el porvenir, empezó a producir sus frutos. En 1785, fecha memorable en los anales de la humanidad y que, sin embargo, pasó completamente desapercibida para los contemporáneos, se instaló en Nottingham la primera máquina de vapor, que fue aplicada a mover las bombas de achique de una mina de carbón. Este invento puede considerarse como el punto de partida de los descubrimientos trascendentales, que se han sucedido, cada vez más rápidamente, en el transcurso del siglo XIX...

"También fue a finales del siglo XVIII cuando empezó a desarrollarse una nueva clase en la sociedad: la clase obrera. La fábrica, es decir, la aglomeración de hombres asalariados, apareció antes que las máquinas y produjo los primeros síntomas del malestar social, que cada vez fue volviéndose más agudo.

"Y esta revolución industrial, ligada íntimamente a la revolución mecánica, y originalmente ambas en el final del siglo XVIII, llenará toda la historia de la Edad Contemporánea. Al principio no será más que un rumor lejano y apenas perceptible, pero poco a poco, irá acentuándose, dominando todas las voces hasta convertirse en uno de los más serios problemas para todos los Estados del mundo." (Izquierdo y Groselles.)



La más antigua locomotora sobre carriles, en Gales del Sur, 1804

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Formular los principios esenciales del liberalismo. Su origen y desarrollo.*
b) *Evolución del romanticismo desde Rousseau hasta los poetas y pensadores de principios del siglo* XIX.

II

LA PEDAGOGÍA DE LA REVOLUCIÓN Y EL CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN POLÍTICA

1. El concepto de la educación política del ciudadano: Mirabeau, Talleyrand. 2. La conciencia de la clase social dentro del ideario político de la Revolución: Condorcet. 3. Los radicales de la pedagogía de la Revolución: Lepelletier, Saint-Just. 4. La Ley Lakanal y la creación jurídica de las escuelas normales. 5. La Universidad Napoleónica. La Ley de 1833, de Guizot.

R. ALLAIN, *La Revolución Francesa y la Educación Nacional.* París, 1907.—F. BUISSON, *Nuevo Diccionario de la Pedagogía.* (Arts. alusivos a los temas tratados.) París, 1911.—G. COMPAYRÉ, *Historia crítica de la Educación en Francia desde el siglo* XVI. Editor Hachette, París, 1911.—R. VIAL. *Condorcet y la Educación democrática.* Versión española de D. Barnés. Ediciones de La Lectura. Madrid, 1932.

1. *El concepto de la educación política del ciudadano: Mirabeau, Talleyrand.*—La Revolución Francesa no fue solamente una revolución política; fue una revolución social en el más amplio sentido del término: afectó la vida religiosa, las instituciones económicas, los idearios de la educación. En su proceso destructivo y violento, fue creando las bases políticas de un nuevo concepto de instrucción pública.

A decir verdad, entre los hombres de la Revolución no hubo, con raras excepciones, teóricos de la pedagogía. "La ciencia de la educación no les es deudora de métodos nuevos; no completaron la obra de Locke, Rousseau y de La Chalotais. Pero fueron los primeros en tratar de organizar, legislativamente, un vasto sistema de instrucción pública. Es justo colocarlos en primer lugar entre los hombres a quienes se podría llamar 'los políticos de la educación'. Sin duda les faltó tiempo para aplicar sus ideas; pero tienen al menos el mérito de haberlas concebido, de haberlas expuesto en actas legislativas. Los principios que proclamamos hoy los formularon ellos." [1]

[1] G. COMPAYRÉ, *op. cit.*, pág. 299.

El antiguo régimen había descuidado la obra de la educación. El crecido analfabetismo; la indigencia de la enseñanza elemental, limitada a la instrucción del catecismo, la lectura y la escritura; el difundido uso de castigos corporales; la precaria situación de los maestros, reclutados, no pocas veces, de entre sacristanes, chantres, bedeles, sepultureros, campaneros; revela a las claras la poca atingencia de la monarquía en estos problemas y explica las hondas preocupaciones de los hombres de la Revolución por remediar tal estado de cosas.

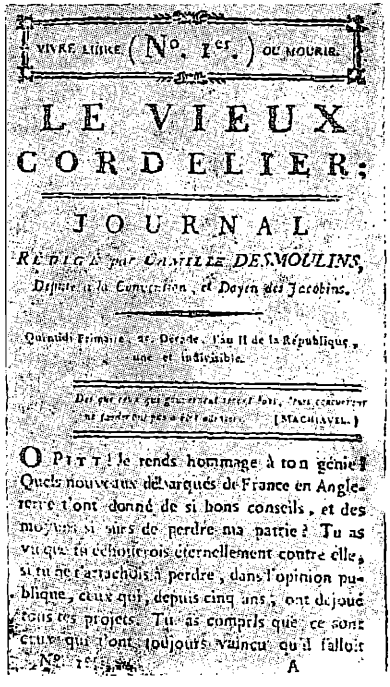
Pero ahora se plantea sobre otras bases y se justifica con otros recursos ideológicos el problema. Empujados por la doctrina política de la Revolución, consagrada en la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, se *piensa que la obra educativa ha de proponerse formar* "el hombre" en general, "la naturaleza humana" común a todas las razas y pueblos. Con ostensible desconocimiento del factor histórico, Mirabeau (1749-1791) expresa en sus discursos elocuentes este ideal abstracto de la educación humana general: "Todos los legisladores antiguos han aprovechado la educación pública como medio adecuado para mantener y propagar sus instituciones... En cuanto a vosotros, señores, no tenéis opiniones favoritas que difundir; ningún fin particular que cumplir; vuestro objeto único consiste en dar al hombre el empleo de todas sus facultades, el ejercicio de todos sus derechos, y de asentar la existencia pública sobre las existencias individuales libremente desarrolladas, y la voluntad general sobre las voluntades privadas."

En nombre de este concepto abstracto de libertad, Mirabeau, que no desconocía por otra parte, los peligros de la ignorancia, no admite la obligatoriedad ni la gratuidad escolares y se pronuncia en favor de la "libre enseñanza" esto es, el derecho concedido a cualquier individuo para establecer escuelas.

En cambio, Talleyrand (1754-1838), el versátil hombre de Estado —ex-obispo de Autun, convertido en revolucionario y más tarde chambelán de Napoleón y ministro de Luis XVIII— derivó mejores consecuencias de los nuevos idearios políticos. En la Constitución de 1791, logra introducir el precepto de que "se creará y organizará una instrucción pública, común para todos los ciudadanos, gratuita en todas las partes de enseñanzas indispensables para todos los hombres".[2] Y en el *Informe* que redactó para reglamentar dicho precepto, ofrece un vasto *sistema de educación*, cuyo rasgo saliente es el principio de la *educación política del ciudadano*. ¿Qué debería hacerse ante una Constitución que, limitando los poderes del rey, apelaba a la vida política del pueblo entero? Hubiera sido estéril esta Constitución, no hubiera dejado de ser letra muerta, si una educación apropiada no la hubiera vivificado ha-

[2] *Actas de la Asamblea Constituyente*, septiembre, 1791.

ciéndola pasar, por decirlo así, a la sangre de la nación. ¿En qué consistía el régimen de la nación? "Habéis separado, decía Talleyrand a los constituyentes, la voluntad general o el poder de hacer las leyes del poder ejecutivo que habéis reservado para el rey. Pero es preciso que esta voluntad general sea recta y para conseguirlo es necesario que sea esclarecida e instruida. Después de haber dado al pueblo el poder, debéis enseñarle la sabiduría. ¿Para qué serviría, desatar, entregar a sí mismas fuerzas brutales e inconscientes? La instrucción es el contrapeso necesario de la libertad. La ley, que de hoy en adelante es obra del pueblo, no debe estar a merced de las opiniones tumultuosas de una multitud ignorante." [3]



VIVRE LIBRE (N°. 1er.) OU MOURIR.

LE VIEUX CORDELIER;

JOURNAL

RÉDIGÉ par CAMILLE DESMOULINS, Député à la Convention, et Doyen des Jacobins.

Quintidi Frimaire, 2e. Décade, l'an II de la République, une et indivisible.

[MACHIAVEL.]

O PITT! Je rends hommage à ton génie! Quels nouveaux débarqués de France en Angleterre t'ont donné de si bons conseils, et des moyens si sûrs de perdre ma patrie? Tu as vu que tu échouerois éternellement contre elle, si tu ne t'attachois à perdre, dans l'opinion publique, ceux qui, depuis cinq ans, ont déjoué tous tes projets. Tu as compris que ce sont ceux qui t'ont toujours vaincu qu'il falloit

N°. 1er. A

Periódico de la época.

2. *La conciencia de clase social dentro del ideario político de la Revolución: Condorcet.*—Condorcet (1743-1794) lleva adelante parejo ideal político-democrático. De acuerdo con Talleyrand, exhibe la idea de que la educación es el mejor apoyo de la libertad e igualdad de los hombres. "Una Constitución libre que no correspondiese a la instrucción universal de los ciudadanos se destruiría por sí misma después de algunas tempestades y degeneraría en una

[3] *Memoria presentada a la Asamblea.*

de esas formas de gobierno que no pueden conservar la paz en medio de un pueblo ignorante y corrompido." [4]

Con respecto a la intervención del Estado en la educación general del pueblo, las ideas de Condorcet evolucionan bajo la presión de las circunstancias. Aunque siempre partidario de la gratuidad de la enseñanza, exhibe un consecuente liberalismo en la época de la Constituyente y de la Asamblea Legislativa. "El poder público no puede establecer un cuerpo de doctrina que deba enseñarse exclusivamente." "Ningún poder público debe tener autoridad ni aun crédito para impedir el desarrollo de verdades nuevas, la enseñanza de teorías contrarias a su política particular o a sus intereses del momento." "La libertad de conciencia debe ser respetada no sólo desde el punto de vista religioso, sino también social." "Que el poder del Estado —agrega— se extinga en el umbral de la escuela, y que cada maestro pueda enseñar las opiniones que crea verdaderas, no las que el Estado haya juzgado como tales." [5] Además, rechaza la idea de que el Estado designe a los maestros de las escuelas.

En la época de la Convención procede de manera diversa. "Taine, en páginas vigorosas pero falsas, ha difundido la especie de que los hombres que dirigieron la Revolución Francesa eran razonadores tan alejados de la vida, que querían forzarla a comportarse de acuerdo con sus planes. Pero aquellos 'razonadores' de que habla Taine, sabían muy bien lo que se proponían. Y véase lo que propuso más tarde Condorcet. Un año después de leer su informe, continuaba reclamando la independencia absoluta para la enseñanza superior, pero admitía ahora que la enseñanza primaria debería ser dirigida y vigilada por el Estado...

"¿Cómo es posible que en el transcurso de un año nuestro 'ideólogo' haya dado un vuelco tan completo? La contradicción no está nada más que en la superficie. El pretendido iluso conocía a la perfección el camino en que marchaba. Cuando el 20 y el 21 de abril de 1792 leyó su *Informe* en la Asamblea Legislativa, la burguesía, aunque triunfante no tenía entre sus manos la máquina del Estado. No sólo subsistía la monarquía, sino que continuaba siendo peligrosa. Pero pocos meses después de presentado el *Informe* de Condorcet,, la República fue proclamada. Y, naturalmente, al reeditar el *Informe* el año siguiente por orden de la Convención, Condorcet introdujo las modificaciones que conocemos. Es decir, que mientras el poder del Estado continuaba en manos de la clase enemiga había que impedir a toda costa el control de ese Estado en las escuelas; quitarle, además, la designación de los maestros y reclamar la existencia de escuelas particulares (en este caso, burguesas) en cuya fundación el monarca no debía intervenir. Mas tan pronto la burguesía tomó en sus manos la máquina del Estado, Condorcet afirmó de inmediato que la vigilancia

[4] *Informe presentado a la Asamblea Constituyente.* Sesiones del 10 y 11 de septiembre de 1791.

[5] *Op. cit.*

y la dirección del Estado eran en ellas necesarias. Se reconocerá que no se podía exigir de un 'iluso' mayor conciencia de clase..." [6]

El *Informe de Condorcet*, aprobado por la Asamblea legislativa se convirtió, en agosto de 1792, en un decreto en el cual quedó establecida la *enseñanza nacional única, gratuita y neutra.*

Claro está que la obra de Condorcet tuvo deficiencias. En su *Memoria* inicial presentada a la Asamblea Legislativa no habla de la obligatoriedad de la enseñanza, ni siquiera del problema de la fundación de escuelas normales. En revancha de eso, revela un fino tacto acerca de la educación femenina. "Es preciso que las mujeres sean instruidas: 1º, para que puedan educar a sus hijos, de quienes son naturales institutrices; 2º, para que sean las dignas compañeras, las iguales de sus maridos; para que puedan interesarse en sus trabajos, tomar parte en sus preocupaciones, vivir de su vida; la felicidad conyugal se compra a ese precio; 3º, por otra razón análoga es también necesario; para que no apaguen con su ignorancia, la llama del corazón y del espíritu que los estudios anteriores han desarrollado en sus maridos, para que la alimenten con la comunidad de las conversaciones y de las lecturas; 4º, y por último, porque es justo, porque los dos sexos tienen igual derecho a la instrucción."

3. *Los radicales de la pedagogía de la Revolución: Lepelletier, Saint-Just.*— Mucho más revolucionario, podría decirse, el proyecto radical por excelencia, fue concebido por Lepelletier (1706-1793) y presentado y defendido por Robespierre en la Convención, poco tiempo después de la muerte de su autor. Aunque aprobado por la Asamblea, no fue puesto en práctica, la misma Convención llegó a comprender lo irrealizable de sus preceptos.

Lepelletier es el pedagogo jacobino de la Revolución. Pretende que la niñez no reciba influencia alguna contraria a los ideales revolucionarios. A eso responde su sistema de *internados obligatorios.* "Decretamos, decía, que todos los niños, de ambos sexos: las niñas de cinco a once años, los niños de cinco a doce, sean educados en común, a costa del Estado y que reciban durante seis o siete años la misma educación."

Abunda en la antigua idea de que el niño pertenece al Estado. "En nuestro sistema, sigue diciendo, la totalidad de la existencia del niño pertenece a la República; la materia no debe salir nunca del molde, pues todo lo que debe componer la República debe ser metido en el molde republicano."

Acepta el plan de Condorcet respecto al programa de estudios; lectura, escritura, cálculo, moral natural, formación política, etc., pero introduce el trabajo manual y agrícola.

Asimismo reconoce la importancia educativa de las fiestas nacionales, tan estimadas por todos los prohombres de la Revolución. "Hay una especie de ins-

[6] A. PONCE, *op. cit.*, pág. 172 y ss.

trucción, decía Robespierre, que debe ser considerada como una parte esencial de la educación pública: quiero hablar de las fiestas populares."

El internado, claro está, sería gratuito, y sus gastos suministrados por las clases pudientes de la República. Dichos internados, además, estarían bajo la vigilancia de Consejos de Familia, quienes cuidarán de la mejor instrucción de los niños.

Parecidas ideas sustenta el jacobino Saint-Just en sus *Instituciones Republicanas.*

4. *La Ley Lakanal y la creación jurídica de las escuelas normales.*—La marea jacobina en materia de educación bajó a su justo nivel en la obra del pedagogo más circunspecto de la Revolución: José Lakanal (1762-1846).

El proyecto de este conspicuo revolucionario, quien, según, frase de Marat, "trabajaba demasiado para que pudiera tener tiempo de conspirar", convertido en la *Ley Lakanal* el 17 de noviembre de 1794, ofrece el más amplio y comprensivo sistema de educación.

Tocante al programa de la escuela elemental, el maestro enseñará: "1o, a leer y escribir; 2o, la Declaración de los Derechos del Hombre y la Constitución; 3o, instrucciones elementales de moral republicana; 4o, elementos de la lengua francesa; 5o, las reglas del cálculo simple y de la agrimensura; 6o, instrucciones sobre los principales fenómenos y las más comunes producciones de la naturaleza, se hará aprender además una recopilación de las acciones heroicas y de los cantos triunfales."

Eleva la situación económica de los maestros, quienes serán nombrados por un jurado de Instrucción; da importancia desusada a los libros elementales de texto, pues para redactarlos se "necesita genio especial". "La sencillez de la forma y la gracia inocente deben unirse a la precisión en las ideas; el arte de razonar no debe nunca separarse del de interesar a la imaginación; una obra de esta naturaleza debe ser concebida por un lógico profundo y ejecutada por un hombre sensible; en ella se quisiera encontrar, en cierto modo, el espíritu analítico de Condillac y el alma de Fenelón."

El sentido pedagógico de Lakanal se revela también en sus reflexiones metodológicas. Recomienda el proceso psicológico de impresionar primero los ojos de los alumnos; de crear, después, las ideas partiendo de las sensaciones, y, al fin, de hacer brotar las convicciones morales del juicio prudente de la razón. En el estudio de la geografía propone el método didáctico que va de lo más inmediato (la localidad de la escuela) a lo más lejano (las partes del mundo).

Pero seguramente la iniciativa más importante de la Ley Lakanal fue la *creación jurídica* de las *escuelas normales*: "¿Existen en Francia, existen en Europa, existen sobre la Tierra dos o trescientos hombres (y necesitaríamos muchos más), que estén en estado de enseñar las artes útiles y los conocimientos necesarios, con métodos propios para hacer más penetrantes los espíritus y más

claras las verdades: métodos que al enseñar una cosa, enseñen a raciocinar sobre todas? No. Por pequeño que parezca ese número de hombres no existen en parte alguna sobre la Tierra. Es, pues, necesario formarlos... Al ser los primeros en decretar las escuelas normales habéis querido crear con anticipación un gran número de maestros capaces de ser los ejecutores de un plan que tiene por objeto la regeneración del entendimiento humano, en una república de veinticinco millones de hombres a quienes iguala la democracia..."

Alumnos del Colegio de Eton. Siglo XIX.

Coincidiendo en no pocas ideas de Lakanal, figura también en los trabajos de la convención el joven Daunou (1761-1840).

Cuando la Convención cesa en sus funciones y aparece el Directorio (octubre de 1795), se halla definitivamente organizada la escuela primaria.

5. *La Universidad napoleónica. La ley de 1833, de Guizot.*—La Convención no sólo se contrajo a tratar problemas de educación primaria y normal. También se preocupó de las instituciones de alta cultura. Crea la *Escuela Politécnica, el Bureau de Pesas y Medidas, la Escuela de Lenguas Orientales;* conserva e imprime vigorosa ayuda al *Museo,* al *Colegio de Francia, al Conservatorio de Música* y a la *Escuela de Artes y Oficios;* y, entre otras muchas instituciones más, restaura tres escuelas de medicina.

Con todo, la cultura superior carecía de la unidad académica de que gozaba en otros países. Tal necesidad pensó remediarse en la época napoleónica con la fundación de la *Universidad Imperial.* La nueva institución tuvo el carácter de una corporación dependiente del Estado. "Se formará un cuerpo —indicaba la Ley de 11 de mayo de 1806— que se encargue exclusivamente de la enseñanza y de la educación públicas en toda la extensión del Imperio". Con ello, se llegaba a comprender la idea de que la educación es función del Estado, en la misma forma como lo es la impartición de justicia o la regulación de las finanzas. "La Universidad Imperial comprendía, como la universidad actual, colegios, liceos, facultades. Los colegios daban la instrucción secundaria como los liceos, pero la daban menos completa. En ella había una Facultad de Letras y una Facultad de Ciencias para cada lugar principal de academia. Pero esas facultades estaban pobremente constituidas, con una dotación de cinco a diez mil francos cuando más y escasos profesores. Los profesores del liceo vecino (profesores de retórica y de matemáticas) formaban parte de ella, y cada facultad contaba con otras dos o tres cátedras."

"El latín y las matemáticas eran el fondo de la enseñanza de los liceos. La Revolución no en vano había venido, puesto que se realizaba lo que ella había proclamado enérgicamente: las ciencias y las lenguas clásicas se colocaban en el mismo pie de igualdad" (Compayré).

Por desgracia. Napoleón quiso aprovechar la universidad como un medio de propaganda política, que, como es comprensible, hacía nugatoria la libertad de docencia e investigación. "Todas las escuelas de la Universidad, dice un precepto imperial, tomarán como base de su enseñanza: 1o, los preceptos de la religión católica; 2o, la fidelidad al Emperador, a la monarquía imperial, depositaria del honor de los pueblos, a la dinastía napoleónica conservadora de la unidad de la Francia y de todas las ideas proclamadas por la Constitución."

Por añadidura. la administración napoleónica no pensó seriamente en los problemas de la educación elemental, olvidando poco a poco las notables iniciativas de los hombres de la Revolución. Es hasta la Ley del 28 de junio de 1833. cuando el ministro *Guizot* afronta el problema en toda su hondura y consolida definitivamente la escuela elemental. De esta suerte vino a completarse la política educativa en materia de enseñanza primaria, que iniciaron con incansable entusiasmo los hombres maduros de la Revolución.

Guizot, que fue ministro de Instrucción pública desde 1832 a 1837, también hizo importantes reformas a la enseñanza secundaria.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *La evolución de las escuelas normales hasta esta época.*

b) *Importancia de la pedagogía de la Revolución.*

III

EL PROCESO DEL NEOHUMANISMO

1. Concepto pedagógico del neohumanismo. 2. Los primeros neohumanistas. 3. Kant: el cruce de la corriente neohumanística con el idealismo alemán. 4. Schiller y el problema de la educación estética. 5. Goethe y el problema de la educación individual. 6. Fichte y el problema de la educación nacional. 7. Schleiermacher y los orígenes de la pedagogía concreta. 8. Juan Pablo Richter y la educación del hombre ideal. 9. Hegel y la conciencia del proceso histórico de la educación.

P. OSTERMANN, *La pedagogía de nuestros clásicos*, Berlín, 1943.—E. SPRANGER, *W. V. Humboldt y la Idea de la Humanidad*, Berlín, 1909.—E. SAUPE, *Pedagogos alemanes de la Época Moderna*, Berlín, 1924.—E. KNECHT, *La Pedagogía Social de J. G. Fichte*, Leipzig, 1902.—L. LUZURIAGA, *Kant, Pestalozzi y Goethe*. Sobre educación, Madrid, 1911.

1. *Concepto pedagógico del neohumanismo.*—El ideal de la educación humana abstracta ha tenido diferentes realizaciones en la vida cultural de Europa; sus postulados generales han tomado formas concretas condicionadas por los intereses y motivos, los propósitos y circunstancias de cada lugar y época. La Revolución francesa exhibe claramente este hecho. ¡Qué visibles y explicables diferencias en la doctrina pedagógica de Mirabeau, Lepelletier, Lakanal, no obstante que todos, por igual, laboran dentro del concepto común de la pedagogía política!

Hacia la misma época que en Francia, en Alemania adquieren estos ideales abstractos de la educación una nueva y fecunda expresión, que la historia de la pedagogía conviene en llamar el *neohumanismo*. "En el curso del siglo XVIII habíanse desarrollado poderosamente las modernas ciencias naturales y filosóficas, emancipándose plenamente de la tutela de la Antigüedad. Del mismo modo, las literaturas nacionales habían alcanzado ya su época de florecimiento, mientras que la estimación de la elocuencia humanista y la demanda de discursos y poemas en latín habían perdido mucho terreno. Hubiera podido suponerse

que el gran proceso de emancipación de la cultura moderna con respecto a la antigua, daría lugar a una depreciación de las lenguas clásicas y a su supresión en la enseñanza superior; pero la realidad no vino a confirmar esta sospecha" (Messer).

Surge una serie de personalidades que comparten con los humanistas del Renacimiento la admiración por la Antigüedad clásica, pero se diferencian de éstos en que no ponen el acento de sus trabajos en la imitación de la lengua, sino en el estudio de su cultura entera (intelectual, moral, estética), al efecto de crear, tomando como modelo las producciones clásicas, nuevos bienes culturales; además acoge el neohumanismo los grandes rendimientos científicos de la época moderna, así como las recientes creaciones filosóficas del iluminismo, bien que despojándolas de su concepción histórica. El ideal de la vida del neohumanismo es, como se dijo por los mejores pensadores del tiempo, "el griego moderno".

2. *Los primeros neohumanistas.*—Aunque el neohumanismo nace y se desenvuelve prácticamente en Alemania, no fueron ajenos a él otros países. Tiene precursores en Inglaterra como Shaftesbury, que ve en los griegos modelos no igualados; en Francia, donde Rollin llama a Grecia fuente del buen gusto. Los primeros representantes del neohumanismo en Alemania, J. Mateo Gesner (1691-1761), Cristián Teófilo Heine (1729-1812) y Juan Augusto Ernest (1707-1781), comprendieron el valor formativo de la literatura clásica con más profundidad que el antiguo humanismo. Gesner puso de relieve la importancia de las relaciones espirituales con la grandeza del alma de la Antigüedad para el desarrollo del pensar y juzgar rectamente, y, por lo tanto, para la *educación formal* (llamada así por primera vez por el pedagogo Augusto Herm); Niemeyer (1754-1828), para el cultivo de la memoria, de la inteligencia, de la voluntad, del sentido de la belleza y, al mismo tiempo, para disciplinar la expresión lingüística. No es el pensamiento utilitario de los filántropos e ilustrados, del cual surge la nueva estimación del valor de la Antigüedad clásica, sino el anhelo de una acabada formación armónica y "desarrollo del propio íntimo ser en un sentido puramente humano" (J. H. Leser). Se trata de penetrar su espíritu, el alma del gran trabajo cultural, no de copiar las obras, sino de tomar como regla para la obra propia la relación simbólica entre la fuerza creadora y la obra ejecutada. J. G. Herder (1744-1803), partiendo de la Antigüedad griega, desde la cual "nos habla con voz clara e inteligible el genio de la humanidad" (*Obras,* vol. XIX, págs. 105-113), dirige luego su mirada a toda la cultura humana. Por más alabanzas que prodigue al ideal de la humanidad, que entre los griegos se convierte en el hombre, no llega a tanto como el fundador de la *Altertumswissenschaft* (Ciencia de la Antigüedad). Federico Augusto Wolff y sus discípulos J. Ast. F. Jacobs, F. Passow y otros, así como los grecómanos entre los poetas, elevan una ética estética a la categoría de evangelio. Él vio, efectivamente

en la religión cristiana "el más alto ideal de humanidad, el más espléndido florecimiento del alma humana". Por *humanitas* entendió él pura y simplemente la humanidad ético religiosa. Wolff, por el contrario, pone en lugar del cristianismo la filosofía como la verdadera *cultura et corporis et animi ducens ad perfectione humanitatis* (educación del cuerpo y del alma que conduce a la perfección de la humanidad). Coincide con él en el entusiasmo por las excelencias de los griegos y en la importancia de su cultura para la educación Guillermo de Humboldt (1767-1835). Estimando como verdadero pedagogo el método de Pestalozzi, une el neohumanista A. F. Bernhardi (1769-1820), a la educación formal, la material y la moral, y planea un edificio completo de educación por medio de tres formas de escuela (escuela de ciudadanos en general, de artistas y de sabios). Es el "Pestalozzi de la escuela superior" (Hortsmann).

3. *Kant: el cruce de la corriente humanística con el idealismo alemán.*— Con Kant, el fundador del idealismo alemán, la corriente neohumanista toma conciencia de su origen y sentido; y con los discípulos de dicho pensador, experimenta un desarrollo ejemplar en la historia de las ideas.[2]

Kant (1724-1804) crea el sistema de la filosofía de la cultura, cuyo *método crítico* o *trascendental* tiene por tarea encontrar las *leyes objetivas y creadoras de la cultura humana*, esto es, las funciones *a priori*, conforme a las cuales se producen ciencia y arte, moral y religión, economía y derecho, etc. En la *Crítica de la Razón Pura* presenta Kant la fundamentación lógica del conocimiento científico, al propio tiempo que exhibe los límites de éste y las falacias en que había venido incurriendo la metafísica tradicional en su intento fallido de probar y demostrar la existencia de Dios, la finalidad del mundo y la inmortalidad del alma, problemas que, en rigor, son meros ideales (Ideas, en Kant), inherentes a la naturaleza humana, y que sólo tienen la función orientadora de la conducta.

La segunda obra capital de Kant, la *Crítica de la Razón Práctica* es una reflexión acerca de la conciencia moral del hombre. En ella descubre el Filósofo que la buena voluntad procede conforme al *imperativo categórico* cuya fórmula expresa así: "Obra de tal modo que la máxima de tu querer pueda valer siempre como principio de una legislación universal." Esto supone, por necesaria manera, la autonomía de la voluntad. La libertad es así un postulado moral, del mismo modo que la idea de inmortalidad y la de Dios. La filosofía de la religión es consecuencia obligada de los principios morales. La religión es reconocimiento de nuestros deberes como imperativos divinos. ("La religión dentro de los límites de la mera humanidad.")

En la tercera *Crítica*, la *Crítica del Juicio*, dilucida Kant el concepto de finalidad y, en relación con ella, la esencia del arte y de lo bello.

---

[2] Para una concienzuda exposición del Idealismo alemán, véase W. WINDELBAND, *El Idealismo alemán*, México, 1943.

De acuerdo con la corriente de la Epoca de las Luces, Kant proclama la emancipación del individuo de los prejuicios de la tradición y de la autoridad. Define el iluminismo como "la salida del hombre de un estado de incapacidad de que él mismo es culpable"; su lema puede expresarse con las palabras del clásico: *Sapere aude*, atrévete a servirte de tu razón.

Admirador entusiasta del *Emilio* y del filantropismo, concibe Kant el problema de la educación como el más grave y difícil que tiene ante sí la humanidad. La educación, en efecto, tiene por tarea desenvolver las facultades humanas mediante la propia razón, pero el fin supremo de la pedagogía es la formación del carácter moral que permite cumplir rectamente el destino individual y social del hombre. Los medios conducentes a tan alto propósito son: la *disciplina*, que enseña a dominar las tendencias; la *formación* (Bildung), que educa conforme a las reglas de la didáctica; la *moralización*, que da la conciencia del deber y alecciona para cumplirlo, y la *civilización*, que presta seguridad blema: "El hombre no es otra cosa que lo que la educación hace de él... En la educación se oculta el secreto de la perfección humana."

El hombre se educa por propio y activo desarrollo de la conciencia, poniéndose a sí mismo sus ideales (autonomía) y reconociendo por límite el derecho de los otros individuos a cultivarse también libremente. El *excepcional rendimiento de la doctrina kantiana reside en haber demostrado la espontaneidad creadora de la conciencia y las leyes o principios conforme a los cuales ésta, activamente, se eleva, educándose, a los bienes de la cultura. Con ello da el fundamento filosófico del neohumanismo y las bases epistemológicas de la pedagogía activa.*

Kant representa la conciencia madura de Occidente. Entendió el sentido y alcance de las revoluciones americana y francesa, las cuales dieron el tiro de gracia a las supervivencias feudales y al despotismo de la época. La filosofía posterior tendrá que contar con Kant y aceptar los principios de éste respecto al universalismo humanista, los ideales de paz y la tolerancia religiosa.

4. *Schiller y el problema de la educación estética.*—Federico Schiller (1759-1805) afina y extiende este ideal del neohumanismo. Con extrema sensibilidad plantea y resuelve el tema de la educación estética. El arte tiene un doble oficio en la formación del hombre: es un fin y un medio en la obra de la educación. Como parte de la cultura, es el arte un ingrediente y sustento del alma humana; por su naturaleza, un medio de excepcional valor para despertar el sentimiento nacional y cívico y la conciencia moral y religiosa. Ni Rousseau ni sus discípulos, dice Lehmann, habían comprendido esta función del arte en su programa educativo. "Locke había rechazado expresamente la influencia que pudiera tener la poesía en la educación del joven inglés. Sólo Herder se ha manifestado aquí una vez más, como profeta y protector, puesto que subrayó significati-

vamente la importancia de la poesía nacional para la instrucción juvenil. Pero él también ha comprendido el concepto de la educación estética con la claridad amplia y fundamental que le da Schiller.

"El valor de esta exigencia fue esencialmente realzado al concebir Schiller la educación estética como educación del pueblo y de la humanidad. Tiende desde el principio a la función social y colectiva del arte. En la *Conferencia del Teatro*, de Manheim, considera precisamente, que la educación estética sirve para adquirir la conciencia nacional. En *Los Artistas*, introduce el concepto más general de la educación humana. *Las Cartas estéticas* parten de la idea de la ciudadanía del Estado, y consideran el arte como medio de transformar el carácter del pueblo de modo que pueda realizarse la moralidad nacional. Lo que se pone por primera vez de manifiesto es, en conjunto, la necesidad de una educación popular por medio del arte." [3]

Fausto y Mefistófeles.

La *educación por el arte*, tiene como ideal el "alma bella", esto es, la conducta humana que obra, por íntima convicción, con arreglo a la ley moral.

5. *Goethe y el problema de la educación individual.*—En Goethe (1749-1832) encuentran la mejor realización estos pensamientos al considerarlos en sus relaciones profundas con el *problema de la educación individual.* Para el

[3] R. LEHMANN, *Schiller y el Concepto de la Educación estética*, pág. 158. Trad. del alemán por Rosario Fuentes, Madrid.

gran poeta, cada hombre es, en su personal esencia, un rimero de potencias y aptitudes peculiares, y la tarea de la educación reside en desarrollar y aprovechar éstas del mejor modo. El ideal universalista del humanismo, el intento de saberlo todo, conduce a la superficialidad. "Formarme a mí mismo como yo soy, esto era oscuramente mi deseo y mi intención", dijo alguna vez, y más tarde, con mayor aspereza: "Vuestra cultura general y todas las escuelas que la practican no son más que disparates necios. Lo importante es que un hombre entienda completamente una cosa y en ella rinda productos excelentes como no es fácil lo haga otro a su alrededor. "Pero el problema de la educación individual, de la formación del hombre dentro de la *capacidad en la limitación*, no debe oponerse a los intereses colectivos de la totalidad. Si en los *Años de Aprendizaje de Wilhelm Meister* finca el ideal educativo en una humanidad hermosa y libre lograda por la vida ("ser activo es el primer destino del hombre"), en los *Años de Viaje* entona el "Cantar de los Cantares" del trabajo, y Fausto llega a encontrar en la acción del hombre, útil para todos, el camino de la verdadera dicha. "Por ello, haz de ti un órgano y espera el lugar que la humanidad te asigne en la vida general." [4]

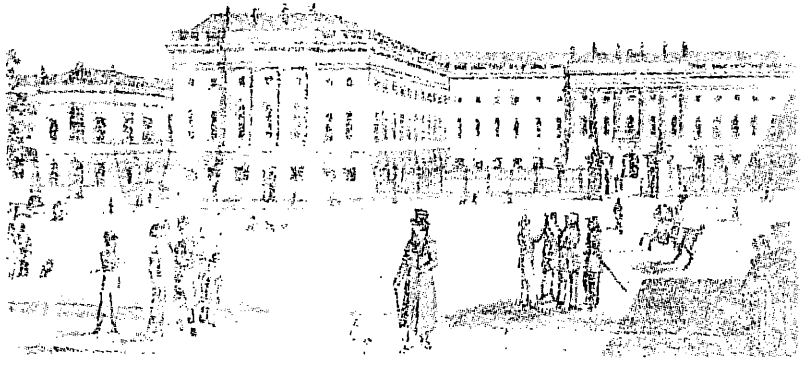
6. *Fichte y el problema de la educación nacional.*—De esta suerte quedó planteado en Goethe el problema de la educación en los marcos de una pedagogía social. Juan Teófilo Fichte (1762-1814) sigue adelante: trata de dar a esta pedagogía social un sentido nacional.

La derrota de Jena (1806) a manos de los franceses determinó su acción reformista. "Para no doblar la cerviz ante el yugo del conquistador" se fue a Königsberg y allí surgió el plan de sus *Discursos a la Nación alemana*. Éstos los pronunció en Berlín en el invierno de 1807-1808, sin preocuparse de los observadores franceses que había en la sala, dominada a veces su voz por el ruido de los tambores de las tropas francesas de ocupación que pasaban. Los "Discursos" sintentizan mejor que nada sus proyectos de reforma con los que quería venir en auxilio de las "generaciones hermanadas". Su fin es el ennoblecimiento moral del hombre. Éste tiene lugar —correspondiendo a las leyes psíquicas de nuestro yo— por el desarrollo de nuestras fuerzas internas para la autoactividad. Como el Estado es el supremo sostén de la cultura y de la libertad, toda educación tiene que ser educación pública. El niño ha de ser sustraído a la familia desde su primer año de vida y puesto en una "fábrica de educación" del Estado. Aquí decide el magisterio, como clase predominante, en qué modo ha de dedicar aquél algún día sus fuerzas al Estado. Los *Discursos* son un ardiente llamamiento al amor a la patria. Todo amigo de ésta debe aspirar a un Estado Nacional unido por el lazo del lenguaje; pues los alemanes deben ser los fieles guardianes de los preciados tesoros de la humanidad y los sostenes del progreso cultural.

[4] R. LEHMANN. *Goethe y el Problema de la Educación individual*. Trad. del alemán por J. Ontañón. Madrid.

A la resurrección del espíritu del pueblo alemán contribuyó también Fichte con su activa participación en la fundación de la universidad de Berlín. Ya había colaborado en Jena a la reforma universitaria; ahora compendiaba sus ideas en el "Plan de un centro superior del magisterio a establecer en Berlín (1807). También aquí insistía, en primer lugar, sobre el despertamiento de la autoactividad, sobre la educación para un juicio independiente. Los estudiantes no debían meramente reproducir, sino producir; no solamente recitar la lección, sino juzgar, y por ello, exige, junto a las conferencias, conversaciones entre el profesor y sus oyentes y la redacción de trabajos escritos." (Wickert.)

El "Plan" propugna la fundación de un Instituto que, al lado de las escuelas consagradas a transmitir el saber ya constituido, tenga a la vista la tarea de *crear la ciencia.*



La Universidad de Berlín en 1810.

7. *Schleiermacher y los orígenes de la pedagogía concreta.*—La pedagogía de Fichte tiene el mérito de haber comprendido con claridad el problema de la *educación nacional.* Federico Schleiermacher (1768-1834) profundiza más en esta dirección y rastrea los orígenes de la *Pedagogía concreta.* Es el primero que rompe conscientemente con el concepto de una educación humana abstracta, con la fe en un ideal de educación invariable e idéntico en todo lugar. Hace ver con plétora de argumentos cómo los problemas de la educación se hallan condicionados por las exigencias morales, los avances de la ciencia, las formas de experiencia estética, en suma, por la cultura de cada sociedad. Y, no obstante, la variedad de la cultura humana que ha de tomar en cuenta la pedagogía, da a ésta el rango de ciencia, dejando a salvo las relaciones de ésta con la filosofía (particularmente con la ética y la psicología).

El objeto peculiar de estudio de la pedagogía es el hecho del influjo educativo de la generación antigua sobre la nueva, en su proceso vital y de comunidad de vida. "¿Qué significa la generación pasada para la presente?" "¿Cómo puede ésta alcanzar sus fines?"

De hecho tal influencia se ha venido efectuando de manera instintiva, con ausencia de un sistema de normas y finalidades. Pero es patente que aquella influencia será más eficaz y perfecta cuando derive de un claro concepto de lo que son ambas generaciones y de lo que deba acontecer en el proceso de la educación, pues la nueva generación debe superar a la precedente. En otros términos: precisa que la teoría educativa conciba la transformación de la sociedad por etapas, dinámicamente, y que parta del postulado de que no existe una educación y cultura adecuadas para todos los tiempos y lugares.

Los *ideales concretos de vida* en cada sociedad pueden ser plasmados, empero, con arreglo a un proceso didáctico bien definido. El hombre es actividad organizadora (voluntad) y simbolizadora (conocimiento). Fuente originaria de ambas es el *sentimiento*. Del predominio de la primera nace el talento práctico; de la preponderancia de la segunda, la disposición intelectual. La diversa intensidad como se manifiestan talento y disposición produce la pluralidad de *tipos humanos*. En cuantos sectores de la vida colectiva existen, se revela la influencia de la generación adulta sobre la generación joven: el Estado, la Iglesia, el libre trato social y la ciencia y técnica. El fin supremo de la educación es poner las aptitudes humanas al servicio de la moralización.

El *método de la educación* es doble: negativo y positivo; de reacción y apoyo. Reacción contra lo nocivo, apoyo de la naturaleza por el juego y el trabajo. La instrucción por medio del juego es provisoria: el juego cesa en el momento: el trabajo piensa en el futuro.

8. *Juan Pablo Richter y la educación del hombre ideal.*—Dentro del grupo de estos pensadores que se ocupan de temas educativos, hay que mencionar, paralelamente, a Juan Pablo Richter (1763-1825). Juan Pablo —con ese nombre es conocido en el mundo de las letras— recibió una triple influencia: Rousseau, Kant y Goethe. Para Juan Pablo el niño representa el porvenir y, por tanto, actuando sobre él, se actúa del mejor modo sobre el destino de la humanidad. Pero la tarea de formar este *hombre ideal del futuro*, reclama un proceso que debe tomar en cuenta, por un lado, el ambiente concreto, el espíritu de la época en que vive el niño, y, por otro, el respeto ilimitado de la personalidad de éste. En su obra *Levana o teoría de la educación*, ve en la acción del educador una obra de arte cuyo producto debe ser un hombre en pleno desarrollo y en armónico equilibrio.

9. *Hegel y la conciencia del proceso histórico de la educación.*—Gracias a *Hegel* (1770-1831), en fin, la pedagogía del neohumanismo y del idealismo alemán toma conciencia histórica de la educación y de su progreso. Por obra

del cristianismo, enseña Hegel, se suprime la esclavitud y surge la demanda de una educación como derecho general, confirmando así el grado de libertad a que había llegado el espíritu humano en su interno y necesario desarrollo. Desde entonces, "La educación debe ofrecerle todos los recursos exteriores físicos, intelectuales y éticos que pueden asistirle en la consecución moral de su vida, así como librarle de todos los obstáculos que puedan entorpecerla. La educación y la instrucción deben obrar de consuno en el objetivo común de hacer del niño una personalidad completa, dispuesta a atender a todos sus deberes. El educador, como representante de los intereses del espíritu general, ayudará al educando a dominar el propio egoísmo y procurará elevar su personalidad mediante la armonización de su ser; deberá conducir al niño a la religión y a la paz en el espíritu absoluto." (Hernández Ruiz y T. Benedi.)

A esta altura humana se eleva el individuo por un proceso dialéctico, el cual consiste en ir escalando etapas sucesivas de desarrollo cultural. La ley de este desenvolvimiento se expresa con tres términos: tesis, antítesis y síntesis. La realidad es cambiante, vale decir, dialéctica. A esta ley no escapa la educación del hombre. Éste se realiza, primero, como *espíritu subjetivo* en un triple momento dialéctico, a saber, como tributario del *derecho*, la *costumbre* y la *moralidad*. Después, se supera en la comprensión de las etapas del *espíritu objetivo* que son *familia*, *sociedad* y *Estado*. Al fin, llega a ser partícipe del *espíritu absoluto* al través del *arte*, la *religión* y la *filosofía*.

En esta tarea, el maestro debe tomar en cuenta los caracteres de las edades humanas: infancia, adolescencia, madurez y senectud. La niñez es el período de la inocencia, ayuno de conflictos. En la adolescencia aparece la lucha entre el yo y el mundo, y, con ello, el choque entre dos ideales. La madurez es la conciencia de la comunidad: en ella el hombre reconoce el orden ético como espíritu objetivo, supraindividual, orden propulsor de la autoconciencia absolnta. El viejo vive de los recuerdos: el futuro ya no le brinda nada. (Cfr. *Enciclopedia*, adicionada.)

Las ideas pedagógicas de Hegel fueron interpretadas y desarrolladas por Juan Carlos Federico Rosenkranz (1805-1879) en su libro *Filosofía de la Educación*.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *¿Hasta qué punto la pedagogía de Schleiermacher resume la pedagogía del neohumanismo?*

b) *Diferencias fundamentales entre la pedagogía del naturalismo y la del neohumanismo.*

IV

PESTALOZZI Y EL NEOHUMANISMO SOCIAL

1. La obra práctica y literaria de Pestalozzi. 2. Necesidad y fin de la educación. 3. La educación elemental. 4. El método. 5. De la intuición al concepto: la educación intelectual. 6. El ABC de la educación manual. 7. La educación moral y religiosa. 8. Actualidad de Pestalozzi.

J. H. LESER, *J. H. Pestalozzi, sus ideas en valoración sistemática*. 1908.—P. NATORP, *Pestalozzi, su vida y sus ideas*. Versión española de L. Sánchez Sarto, Barcelona-Buenos Aires, 1931.—A. PINLOCHE, *Pestalozzi y la educación popular moderna*. Editor Félix Alcan, París.—R. WIGET, *Lineas Generales de la Doctrina de la Educación de Pestalozzi*. Leipzig. 1914.—R. E. GUIMPS, *Vida y Obra de Pestalozzi*. Buenos Aires, 1944.

1. *La obra práctica y literaria de Pestalozzi.*—La pedagogía de los filántropos y de los neohumanistas tuvo sus mejores aciertos en los círculos de la cultura media y universitaria. Con Juan Enrique Pestalozzi el espíritu de la nueva educación penetra en el pueblo. Es Pestalozzi, en efecto, quien ha sentado las bases de la educación popular moderna; su pedagogía rompe de modo resuelto con la concepción individualista, que aún informa la doctrina de Locke y el ideal aristocrático de cultura de algunos neohumanistas. Preocupado siempre con el proyecto de fundar una escuela para todos, es el primero que sustenta los postulados modernos de la pedagogía social: no trata de educar a un gentilhombre, sino al pueblo; el protagonista de sus obras no es el discípulo único como *Emilio*, sino la humanidad. Su vida y obra corroboran en cada momento esta orientación de su pedagogía.

Juan Enrique Pestalozzi nace el año de 1746, en la bella ciudad de Zurich. Muy niño queda huérfano de padre, perdiendo así la influencia varonil en su educación. "Crecí, recuerda Pestalozzi, al lado de la mejor de las madres, como un niño de pecho. Año tras año me pasé al lado de la estufa. En una palabra, todos los medios y estímulos para el desenvolvimiento de la fuerza varonil.

de la experiencia varonil, del modo varonil de pensar y de la conducta varonil, me faltaron precisamente en la proporción en que los necesitaba, por la peculiaridad y debilidad de mi carácter individual." [1]

Cursó la primera y segunda enseñanza en la propia ciudad de Zurich. Más tarde quiso ser teólogo y jurista, sin lograr el buscado éxito. Por fin, resolvió consagrarse a la agricultura con tanta más alegría cuanto que la lectura del *Emilio* y de *El Contrato Social*, de Rousseau, que produjeron en él profunda conmoción, le habían enseñado el camino de la libertad e independencia.

Su primera experiencia pedagógica tuvo lugar en *Neuhof*. Con la ayuda de varias ciudades y de gente acomodada, fundó en 1775 una escuela para pobres. En ella los discípulos, alternativamente, trabajaban en faenas del campo y recibían instrucción intelectual, moral y religiosa. Alguien ha considerado que Neuhof constituye la primera escuela productiva. Por desgracia, después de cinco años de intenso trabajo hubo de cerrar el plantel, pero el esfuerzo no fue del todo inútil.

De 1780 a 1798, esto es, poco más de 18 años, permaneció en la misma ciudad. Fue para él una época de intensa actividad literaria. En 1780 publicó las *Veladas de un Ermitaño*, donde presenta el pensamiento del desarrollo de las fuerzas interiores de la naturaleza humana como el problema de toda educación. En 1781 editó la excelente novela pedagógica *Leonardo y Gertrudis*, cuyo argumento trata de mostrar la acción decisiva del hogar, particularmente de las madres, en la formación de la niñez. No logran el brillante éxito de este libro los otros publicados en Neuhof: en 1782, *Cristóbal y Elsa;* en 1797, *Investigaciones acerca de la marcha de la naturaleza en el desarrollo del género humano.*

Un hecho político-militar dio lugar a la segunda fase de su actividad pedagógica. Habiendo sido incendiada en 1798 por los franceses la ciudad de *Stanz*, Pestalozzi fue enviado allá para cuidar de los huérfanos. Aunque breve y agotadora la vida del orfanatorio, fue allí donde germinó la idea de la educación *elemental de la intuición*. Jamás un maestro había convivido más íntimamente con los pupilos. "Toda asistencia, decía, todo lo que se hace en beneficio de ellos y para satisfacción de sus necesidades, toda la enseñanza que reciben todo viene directamente de mí: mi mano está siempre sobre sus cabezas, mis ojos están siempre fijos en los suyos. Mis lágrimas brotan con sus lágrimas y mis sonrisas acompañan a las suyas. Su alimento fue el mío y su bebida la mía. No tengo nada, ni ama de llaves, ni amigos, ni sirvientes; estoy solo. Duermo entre ellos, soy el último en ir al lecho por la noche y el primero en levantarme por la mañana. Oro con ellos y hablo con ellos desde la cama antes de dormir."

La tercera y más fecunda etapa de su realización pedagógica tuvo efecto en *Burgdorf*. Primero por los ensayos y éxitos obtenidos aplicación del A B C

[1] *Los Destinos.*

de la intuición; después, por la concepción y redacción de su obra teórica más importante; en fin, por la difusión que empezó a tener su doctrina, ganando a su causa pensadores de la calidad de Herbart.

La postrera realización pedagógica de Pestalozzi se realizó en *Iverdon* (1805-1825). Fue ahí donde adquirió reputación europea. El instituto secundario fundado en el castillo de la ciudad se convirtió en un lugar de peregrinación de educadores. Froebel, Ritter, Mme. Staël y otras muchas prestigiosas figuras acudieron ahí. De esta época data la influencia pestalozziana sobre Fichte y sobre Guillermo von Humboldt.

En Neuhof pasó los últimos años de su vida, y allí escribió el *Canto del Cisne*, una obra retrospectiva en que condensa los puntos capitales de su doctrina y *Los Destinos*, donde refiere las experiencias, a veces amargas, de su vida de educador, que recuerda la inscripción funeraria:

Aquí yace
Enrique Pestalozzi
Nació en Zurich el 12 de enero de 1746.
Murió en Brugg el 17 de febrero de 1827.
Salvador de los pobres de Neuhof.
Predicador del pueblo en "Leonardo y Gertrudis".
En Stantz, padre de los huérfanos.
En Burgdorf y Münchenbuchsee
Fundador de la nueva escuela popular.
En Iverdon, educador de la humanidad,
Todo para los demás, para sí nada,
¡Bendecid su nombre!

2. *Necesidad y fin de la educación.*—Los ochenta años de la vida de Pestalozzi, estuvieron, a decir verdad, al servicio del pueblo. Como ningún pedagogo hasta entonces lo había hecho, concibió la educación desde el punto de vista social. "El objeto de la educación es preparar a los hombres para lo que deben ser en sociedad. El individuo entregado al arbitrio de sus instintos naturales no rebasaría el estado de animalidad. Sólo por la obra de la educación se alcanza la naturaleza humana. Europa ha caído en un error en el problema de la educación. De una parte ha logrado una envidiable altura con las ciencias y las artes; de otro lado ha perdido el total fundamento de la cultura natural para la mayoría del pueblo. En ninguna parte del mundo se ha encontrado a mayor altura, en ninguna parte se ha hundido tan profundamente. Nuestro Continente se parece a la gran imagen mencionada por el profeta; su cabeza de oro toca las nubes, pero la instrucción popular, que debiera sostener esta cabeza, es inconsistente, como los pies de barro. En Europa la cultura del pueblo ha llegado a ser mero balbuceo, tan fatal a la fe como el conocimiento verdadero; una instrucción de meras palabras, que sólo contiene algunas ilusiones

y nos muestra que no puede darnos la reposada sabiduría de fe y de amor, sino que por el contrario, nos conduce a la superstición, al egoísmo y a la dureza." [2]

Tanto más importante y necesaria es la educación cuanto que la vida futura. decía Pestalozzi superando el liberalismo de la Revolución Francesa, reclama un Estado de cultura, a diferencia de un poder político que civiliza por la fuerza de la ley. La cultura asocia a los hombres con independencia y libertad, mediante el arte y la ciencia, la economía y la lengua, vale decir, mediante todas las instituciones humanas.

Ahora bien, el hombre tiene ante sí dos grandes objetivos en su vida. El primero es común a todos los hombres, reside en la formación general humana; el segundo reclama una educación para las circunstancias de lugar y tiempo. siempre variable. La formación general humana aspira a la suprema plenitud del hombre, a la más completa humanidad; la instrucción condicionada por lugar y tiempo tiene un carácter profesional; se satisface con educar a los hombres para el ambiente social dado, para las circunstancias sociales efectivas. "El primer fin comprende la personalidad peculiar del hombre; el segundo muestra su individualidad en la correlación de las fuerzas conformadoras de la profesión, del Estado, de la sociedad, de la iglesia; el primero coincide con el neohumanismo, el segundo sigue la educación de clase y profesión." [3]

3. *La educación elemental.*—Hasta ahora, dice Pestalozzi, la práctica educativa ha equivocado su ruta, limitándose a llenar el alma infantil con oropeles de un saber enciclopédico; no ha percibido la mayor importancia que tiene el desarrollo de las facultades humanas. Y, puntualmente. en el cultivo de estas facultades reside el problema de la educación general humana. Ya los griegos habían fundado en el desarrollo de las aptitudes humanas el problema educativo. pues advirtieron que ellas constituyen lo más originario y fundamental del hombre, su intrínseca naturaleza. La educación general es la educación de la capacidad, el desarrollo y formación de las fuerzas y aptitudes humanas. Por ello. la llama Pestalozzi la *educación elemental (Elementalbildung)*, esto es, de las intransferibles esencias humanas. "La idea de la educación elemental no es otra cosa que la idea de la *naturalidad* en el desarrollo y cultivo de las disposiciones y fuerzas de la especie humana."

Ahora bien, esas disposiciones de la naturaleza humana, son las del conocer, del querer y del poder, a saber, la capacidad intelectual, afectiva y artística. que, además, deben ser desenvueltas *en un permanente equilibrio armónico.* "La educación perfecta, es el símbolo de un árbol plantado cerca de aguas fertilizadoras. Se coloca en el suelo un poco de simiente que contiene el diseño del árbol, su forma y sus propiedades. Todo el árbol es una cadena no inte-

[2] *Cómo Gertrudis enseña a sus Hijos.*

[3] B. WICKERT, *op. cit.*, pág. 127.

rrumpida de partes orgánicas, cuyo plan existe en su simiente y en su raíz. El hombre es como el árbol. En el niño recién nacido están ocultas las facultades que han de desarrollarse en la vida. Los órganos individuales del ser se forman gradualmente al unísono y constituyen la humanidad a la imagen de Dios. La educación del hombre es un resultado puramente moral. El educador no le da nuevos poderes y facultades, ni le comunica el aliento y la vida; cuida sólo de que la influencia externa no distraiga la marcha natural del desarrollo. Las facultades intelectuales, morales y prácticas deben nutrirse dentro de sí mismas y no con sustituciones artificiales. Así la fe ha de cultivarse con nuestros propios actos de creencia, no con razonamientos sobre fe; el amor, con actos de bondad, no con finas palabras acerca del amor; el pensamiento, con nuestros propios actos de pensar y no apropiándonos los pensamientos de otros hombres, y el conocimiento con nuestra propia investigación, no con interminables charlas sobre los resultados del arte o de la ciencia." [4]

En suma: *la educación elemental es el desenvolvimiento natural, espontáneo y armónico de las disposiciones humanas más originarias y esenciales: capacidades que se revelan en la triple actividad de la cabeza, el corazón y las manos, es decir, en la vida intelectual moral y artística o técnica.*

4. *El método.*—¿Cómo es posible lograr certeramente el postulado de esta educación? ¿Qué camino precisa recorrer para obtener el cabal desarrollo de las capacidades humanas? ¿Cuál es el método de la educación elemental?

El principio de la naturalidad indica sólo que la educación ha de realizarse conforme a una ley. El principio del método describe cuál es el proceso de la formación humana. "No hay ni puede haber dos buenos métodos de enseñanza, sino sólo uno y precisamente aquel que se apoya por completo en las leyes naturales eternas." [5] Dicho método se dirige a la naturaleza humana considerada como una unidad, como un todo, que comprende todas las facultades y aptitudes. "Trato de psicologizar, dice modernamente Pestalozzi, la instrucción humana; intento ponerla de acuerdo con la naturaleza de mi espíritu y con la de mi situación y mis circunstancias. No parto para ella de ninguna forma positiva de enseñanza como tal, sino que simplemente me pregunto: ¿Qué harías tú si quisieras suministrar a un solo niño el contenido total de aquellos conocimientos y destrezas que necesita para alcanzar el contento íntimo de sí mismo mediante una buena dirección de sus disposiciones más esenciales?" [6]

El carácter psicológico (u *organizador*, como le llama con frecuencia Pestalozzi) exige asimismo del método un desarrollo *progresivo* pero no histórico. Contra los defensores del método histórico, a saber, la idea de que la enseñanza debe repetir o recapitular en la educación del individuo la historia toda de la

[4] *Cómo Gertrudis enseña a sus Hijos.*

[5] *Cómo Gertrudis enseña a sus Hijos.*

[6] *El Método*, pág. 1.

humanidad, hace ver el gran Pedagogo que ello significaría repetir o recapitular muchos y tenaces errores del género humano. Por eso el aspecto histórico del método ha de circunscribirse a la *historia del progreso de la humanidad.*

Respecto al *mecanismo del método.* Pestalozzi ofrece una serie de postulados (11 en el *Método;* 5 en el *Canto del Cisne*), que pueden ser reducidos a tres:

a) Partir siempre de una vivencia intuitiva y comprensible por el educando, dado su nivel cultural.

b) Elevarse a la comprensión general de ella mediante una natural asociación con otros elementos (conceptos).

c) Reunir en el todo orgánico de cada conciencia humana los puntos de vista alcanzados, "Trato de ordenar una *seriación* en todo arte del conocimiento, en la que cada nuevo concepto sea sólo una edición pequeña, apenas perceptible, a conocimientos anteriores profundamente impresos y hechos para ti casi indelebles." [7] Esto es, el proceso de la cultura debe ser constante, sin solución de continuidad.

Estos tres momentos del método no sólo son aplicables por separado a los tres aspectos de la vida humana: conocer, obrar, querer; asimismo exige, su recto uso, la solidaridad del progreso de las tres facultades. La educación es un despliegue armónico y del mutuo apoyo de las fuerzas intelectuales, morales y físicas; pero se puede considerar en forma sucesiva cada una de estas fuerzas para ahondar más su estructura propia. Con tal intención y alcance habla Pestalozzi de la educación intelectual, técnica y moral.

5. *De la intuición al concepto: la educación intelectual.*—Como todo proceso formativo, la *educación intelectual* parte de la intuición, pero su punto de llegada son los conceptos claros y precisos. Por eso, el maestro debe sumergirse en el mundo de la intuición y del concepto del niño y progresar con él, paulatinamente, de conocimiento en conocimiento.

El mecanismo de la enseñanza se funda, en primer término, en la *capacidad* intuitiva del niño. Éste, a decir verdad, posee la aptitud de percibir en cierto orden cosas y hechos del mundo en torno. Para ello aplica energías psíquicas conforme a determinada disposición de su ser. Su conciencia no es pasiva, meramente receptiva, algo así como una *tabula rasa,* conforme había venido enseñando el sensualismo iluminista, del que no escapó el propio Comenio. La vida humana es actividad permanente, espontaneidad y creación. Pestalozzi llama *intuición* al *acto creador y espontáneo por obra del cual el niño es capaz de representarse el mundo en torno.* Esta aptitud intuitiva se manifiesta en tres leyes fundamentales: *número, forma y palabra.* A virtud de ellas, los objetos aparecen a la conciencia como *unidades* separadas de otras, con una *estructura*

[7] *El Método.*

determinada y susceptible de recibir un *nombre*. De aquí se derivan los tres aspectos de la educación elemental:

a) Enseñanza de los números, de las "relaciones métricas y numéricas".

b) Enseñanza de la forma (arte de observar, de medir, de dibujar y de escribir).

c) Enseñanza del lenguaje.

Las intuiciones, por otra parte, deben ser pocas, pero fundamentales; realizarse en objetos reales, típicos, a saber: "representantes de su clase"; y ser un medio propicio para elevar al educando al pensar general, que es el concepto.

El *tránsito de la intuición al concepto*, de la representación individual y concreta a la noción general, clara y precisa, del objeto representado, es asimismo, una actividad creadora de la conciencia, que se explica "por la organización general de nuestro espíritu, gracias al cual nuestra inteligencia reduce a la unidad, es decir, a un concepto, las impresiones que la sensibilidad recibe de la naturaleza, y hace después, poco a poco, más preciso este concepto." [8]

En fin, el pensar conceptual debe avanzar lenta, continua, ininterrumpidamente, seleccionando lo esencial de las representaciones y buscando la unidad en lo diverso.

6. *El ABC de la educación manual.*—A este progreso de la educación intelectual puede y debe corresponder, conforme indica el principio de la solidaridad de las facultades, un desenvolvimiento de las aptitudes físicas. Así como la cultura espiritual parte de la sensación sensible y culmina en el pensar conceptual, la cultura física y manual se apoya en la sensación motora y logra su plenitud en la *comprensión racional del poder*.

El concepto del trabajo manual como principio educativo se fue profundizando en Pestalozzi a lo largo de su vida. En los primeros tiempos piensa casi exclusivamente en la instrucción de las capas inferiores del pueblo mediante el trabajo industrial. Todavía en la carta de Stanz sustenta una opinión parecida con respecto a la educación de la mano. Pero, más tarde, en *Gertrudis* (carta 12), llega hasta exigir una perfección completamente general y primaria de la destreza, que debe elevarse desde las formas simples del trabajo físico corporal de que es capaz el hombre, gracias a sus fuerzas físicas, hasta todas las habilidades posibles, incluso las más complicadas, en las que se fundan las profesiones humanas; en ello consiste la idea de un "A B C del Arte", sobre cuyo desarrollo solamente podrán darse aquí algunas breves indicaciones. Fichte hace notar en sus *Discursos a la Nación alemana*, la gran importancia de esta idea,

[8] *Cómo Gertrudis enseña a sus Hijos*

lamentando solamente que Pestalozzi dejase de llevarla a la práctica. Ahora bien, cuando los *Discursos* fueron publicados (1808), ya había sido llenada esta laguna, puesto que un año antes había aparecido en la revista de Pestalozzi un artículo *Sobre la Educación Corporal*, que representaba, en este sentido, un complemento total y sazonado para el contenido de *Gertrudis*. El escrito no pertenece completo a Pestalozzi; pero no obstante, la introducción en que se desarrolla el principio de la educación corporal elemental, debe considerarse como obra suya, con todo género de seguridad por su estilo y contenido...

Así como la enseñanza del canto, según la teoría pestalozziana no consiste en suponer el canto como algo que se mantiene por sí; sino que debe desarrollarse en "pura armonía" con todos los demás medios de la instrucción elemental, del mismo modo la gimnasia de Pestalozzi no persigue un virtuosismo en ciertas habilidades corporales aisladas, ni tampoco como Jahn y sus continuadores, el fin único del perfeccionamiento en el manejo de las armas, sino que tiende a un desarrollo tal, sobre todo de las fuerzas corporales que armonice completamente con el desarrollo simultáneo de la inteligencia y de la voluntad. Pestalozzi trata de crear una gimnasia que "por medio de la educación corporal considerada espiritualmente, sea un medio de desenvolvimiento moral, que estéticamente constituya un medio de desarrollo estético." [9]

7. *La educación moral y religiosa.*—La educación física tiene, incluso, un innegable influjo en la vida moral del hombre. Hay más: toda educación física e intelectual, ha de responder en última instancia al problema de la moralización de la comunidad. La educación moral y religiosa es para Pestalozzi "lo más sagrado, lo excelso, que existe en la naturaleza humana". El hombre individual como el género humano, debe pasar de un estado de naturaleza a una etapa de suprema moralidad, mediante formas sociales jurídicamente establecidas. La familia, el Estado, la comunidad de los hombres moralmente libres, son las instituciones que señalan el proceso de la elevación humana. La educación familiar, doméstica, es el punto de partida, por ser el más próximo y el primero al hombre. "Por esto eres, hogar paterno, el fundamento de toda pura educación natural de la humanidad". La educación social y política, está representada por la escuela, en su más amplio sentido, desde la primaria a la universidad, y su finalidad es la preparación para llegar a la autodeterminación o autonomía moral, que constituye el tercer grado, el de la vida adulta, libre. [10]

La *educación moral* avanza por grados. El primer contacto del niño con la conciencia del deber tiene lugar en un ambiente moralmente organizado. Es allí donde se desenvuelve el "grado intuitivo de la educación moral elemental". El ejemplo constituye aquí el alimento ético. "El grado intuitivo" exige

[9] P. NATORP, *Pestalozzi, su vida y sus ideas*, pág. 174.

[10] L. LUZURIAGA, *Selección e introducción a la Antología de Pestalozzi*, pág. 11.

una "práctica en el hacer" y conduce a la etapa de la *comprensión racional* de la buena voluntad en el obrar, en la que el hombre hace el bien por el bien mismo.

La *educación religiosa* encuéntrase en relación inseparable con la educación moral; como ésta, ha de realizarse menos como enseñanza instructiva que como vivencia inmediata y práctica. "La vida misma debe estar religiosamente organizada, es decir, dispuesta de tal modo que los sentimientos de la fe y del amor, sobre los cuales descansa la religiosidad y la moral, puedan desarrollarse de un modo natural".

La familia constituye el ambiente natural para despertar el sentimiento religioso, y el punto metódico de partida es la "intuición analógica"; las relaciones amorosas entre la madre y el niño, conducen a éste paulatinamente a *comprender* que en la vida debe postularse la existencia de la divinidad como fuente de poder, belleza y bondad. Aunque cristiano, Pestalozzi rechaza una educación religiosa dogmática y confesional. "¿Qué puede el catecismo, qué pueden los principios y reglas contra la impresión de las cosas? *La religión debe ser más bien amor y aspiración al perfeccionamiento humano*".

8. *Actualidad de Pestalozzi.*—De esta guisa Pestalozzi llega a darle a la religión un claro sentido de humanismo social; y es que su pedagogía toda está concebida en función de la familia, de la escuela popular, de la muchedumbre desamparada, de la comunidad de hombres, en suma, de la vida social.

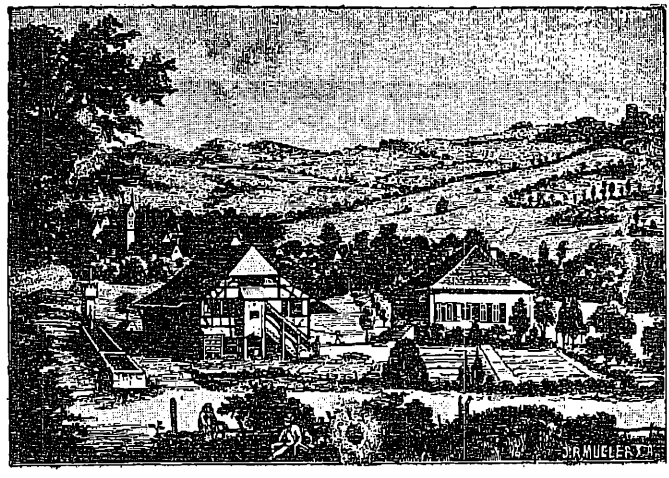
Hay más: Rousseau, bien que dentro de los cuadros de una doctrina política, considera que la reforma de la educación traerá consigo una satisfactoria solución de los problemas sociales. De espíritu más revolucionario que el gran Ginebrino, piensa Pestalozzi que la obra educativa hará desaparecer un día la ignorancia y la miseria del pueblo.

Si Kant destacó el valor propio de la persona humana, Pestalozzi indicó el camino para que ese valor fuera reconocido y realizado en la vida. Después de Pestalozzi, la pedagogía ve al niño con nuevos ojos, lo reviste con nuevos intereses y lo sitúa en una verdadera relación con la naturaleza y la cultura. Esta revaloración social del niño, unida al hecho de haber desarrollado por manera incomparable el principio de la actividad en el proceso de la enseñanza, hacen de él un pedagogo actual. "Se puede hacer hoy pedagogía contra Pestalozzi, no sin Pestalozzi".

Pestalozzi, puso de relieve la importancia de la educación productiva, creadora, bien que sin caer en un utilitarismo. Justo: este equilibrio lo llevó a comprender y valorar las actividades espontáneas del niño. Adolfo Ferrier ha dicho, comentando las observaciones de Pestalozzi sobre la infancia: hace 120 años Pestalozzi había comprendido las facultades creadoras del niño mejor que nosotros.

Por otra parte, en la obra de Pestalozzi tiene la historia de la pedagogía un modelo típico de reforma educativa. El propio movimiento contemporáneo de

la educación nueva, lleva en su fondo los grandes objetivos de Iverdon, perfeccionados por las aportaciones de la más reciente teoría educativa. Pero al lado de sus medulares ideas, la acción personal de Pestalozzi, como paradigma de maestro, influyó no poco para que otros grandes espíritus se consagraran a las difíciles y fecundas tareas de la pedagogía.



Neuhof.

Esta actualidad de Pestalozzi nútrese de dos corrientes: la de los grandes teóricos de la educación del siglo XIX, a través especialmente de Humboldt. Herbart y Froebel. y la de las realizaciones pedagógicas cuyo modelo lo constituyó la creación escolar de Iverdon, convertida en el santuario de peregrinación de los educadores de la época.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *¿Hasta qué punto la pedagogía de Pestalozzi tiene un carácter formal?*
b) *¿Qué debe Pestalozzi a Rousseau? ¿En qué supera Pestalozzi a Rousseau?*
c) *Formular los principios de psicología pedagógica de la doctrina pestalozziana.*

V

EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA DESDE FINES DEL SIGLO XVIII HASTA MEDIADOS DEL XIX

1. El pestalozzianismo en Alemania y otros países. 2. Guillermo de Humboldt y la reforma total del sistema educativo de Prusia. 3. Inglaterra y la enseñanza "mutua" (Bell y Lancaster). 4. Francia y la "enseñanza universal", de Jacotot. 5. Bélgica y Holanda y las reformas administrativas de los sistemas de educación nacional. 6. Nacionalización de la enseñanza en España. 7. Nuevas modalidades de la educación en América Latina. 8. La pedagogía del cuidado social y la educación de los ciegos (Braille), sordomudos (Heinecke), inválidos y anormales mentales (Itard).

J. GUEX, *Historia de la Educación y de la Instrucción*. Madrid, 1912.—J. PARMENTIER, *Historia de la Educación en Inglaterra. Las doctrinas y las escuelas desde los orígenes hasta principios del siglo* XIX. París, 1896.—L. S. SARTO. *Diccionario de Pedagogía*. Arts. alusivos a los tópicos tratados. Editorial "Labor". Barcelona, 1936.

1. *El pestalozzianismo en Alemania y otros países.*—Con Pestalozzi gana un nuevo sentido el concepto de la *escuela popular;* deja de tener ésta la mera tarea de proporcionar al niño los conocimientos rudimentarios de lectura, escritura, cálculo y catecismo, y se convierte en una institución que, al propio tiempo, se propone despertar y encauzar las aptitudes y facultades del alumno; en otro giro: deja de ser una escuela de mera instrucción, y pone singular empeño en el problema de la formación humana.

Los inmediatos discípulos de Pestalozzi así lo comprendieron y lo realizaron, mejorando algunas veces los postulados pedagógicos del maestro. Augusto Hermann Niemeyer en sus *Principios de la Educación y la Enseñanza* (1796) y Cristian Schwarz, en su *Doctrina de la Educación* (1802), son los primeros que en forma sistemática exponen la teoría y práctica de la escue-

la popular dentro del espíritu de Pestalozzi. Un trabajo más pormenorizado acerca de educación elemental lo ofrece W. Harnisch en el *Manual para la Enseñanza Popular Alemana.* En Westfalia merece ser nombrado B. Overberg por la renovación que hace, dentro de la pedagogía pestalozziana, del método socrático; en Baviera, Enrique Sthephani, más que por el método del silabario que recomienda en la enseñanza de la lectura, por su *Sistema de Educación Pública,* orientado en un sentido político, y J. M. Sailer por su trabajo *Acerca de la Educación para Educadores o Pedagogía;* Wurtenburg, Nassau y B. G. von Denzel, por sus importantes obras: *La escuela popular, Introducción a la pedagogía, Bosquejo de una pedagogía de la intuición,* respectivamente.

España fue uno de los primeros países que acogieron la doctrina de Pestalozzi. En 1805, el capitán y profesor suizo M. Voitel abrió en Tarragona una escuela pestalozziana; poco después, en Santander, organizó una escuela normal para preparar maestros conforme a los principios pedagógicos del gran zuriqués. En 1806, fundó el propio Voitel, en Madrid, el *Real Instituto Pestalozziano* militar, cuya labor mereció un juicio laudatorio por parte de una Comisión nombrada por el Gobierno, para cerciorarse de los resultados prácticos de la nueva doctrina. Más tarde, el coronel Ondeario Francisco Amorós se hizo cargo de la dirección del instituto, el cual desapareció al iniciarse la guerra contra los franceses. El coronel Amorós emigró a Francia, en donde se distinguió como teórico y práctico de la educación física. La recepción de Pestalozzi en España había sido preparada en cierto modo por la obra renovadora de Gaspar Melchor de Jovellanos.

En Inglaterra, el gran propagandista del pestalozzianismo fue el joven filósofo J. Greaves, quien después de vivir en Iverdon de 1817 a 1822, a su vuelta a Inglaterra fundó la *Escuela de Ham.* A Greaves siguió el Reverendo Mayo, el cual multiplicó los esfuerzos y éxitos de aquél. En Irlanda, el gran propagandista de Pestalozzi, fue R. Singe.

La doctrina de Pestalozzi no se hizo esperar mucho tiempo en Estados Unidos de Norteamérica, en donde su mejor creación fue la Escuela Normal de Oswego que, al decir de muchos, ha ejercido el mejor influjo sobre la formación profesional de los maestros americanos. Los americanos llamaban a Horacio Mann el más ilustre apóstol de Pestalozzi.

En Francia, filósofos como Main de Biran (1776-1824) y hombres de ciencia como Cuvier (1773-1838) admiraron la pedagogía pestalozziana. Por su parte, pedagogos y maestros fundaron planteles docentes de todos los grados para mostrar las bondades de esta doctrina. Andando el tiempo, Rusia, Finlandia, Italia, Noruega y otras naciones hicieron lo propio.

2. *Guillermo de Humboldt y la reforma total del sistema educativo de Prusia.*—La reforma educativa en Prusia fue iniciada por Gustavo Federico Dinter; pero es Guillermo de Humboldt (1767-1835) quien, sin lugar a dudas, plasmó la mejor y más honda reforma bajo el signo del neohumanismo de Pestalozzi.

He aquí los principios que la inspiran: conexión orgánica de todas las escuelas, desde la escuela primaria a la universidad (*escuela unificada nacional*); desarrollo de todas las fuerzas humanas en una *educación humana general* (hay que excluir lo que las necesidades particulares de la vida o de las diferentes profesiones exige y tratarlas según la instrucción general); plena realización del *principio de la autoactividad*: "el enseñar a aprender"; finalmente, se ha de tener en cuenta, en lo que sea posible, la individualidad.

Las reformas se discutieron en una junta de maestros. Fundó una "Diputación Científica", con Schleiermacher a la cabeza, que había de examinar nuevos métodos de educación e instrucción, desarrollar y juzgar nuevos planes de enseñanza y examinar a los maestros y proponerlos para los puestos vacantes.

Desarrolló un plan escolar general para toda la monarquía, que comprendía la organización de las escuelas, el plan de enseñanza y los métodos. En la escuela elemental debía reinar el espíritu de Pestalozzi. Por esto llamó a un discípulo de Pestalozzi, Carlos Augusto Zeller (1774-1840) a Koenigsberg y envió cierto número de jóvenes capaces a Iverdon para que pudieran fundar en todo el país "institutos normales", según los nuevos métodos, como centros de preparación para maestros y eclesiásticos. En las escuelas superiores triunfó el neohumanismo. Pero la acción más atrevida de Humboldt fue la propuesta de una *nueva universidad*. Lo que Prusia había conquistado por el poder exterior, debía adquirirlo por la fuerza interna. La Universidad de Berlín fue dotada, a pesar de la pobreza del Estado, con medios abundantes, y se nombró a una serie de espíritus brillantes: Fichte, Schleiermacher, Niebuhr, Savigny, para introducir a la juventud en "el espíritu de la idea filosófica de una totalidad de las ciencias" y educarla para el trabajo creador. Humboldt se separó de su cargo antes de que estos planes fueran realizados; pero hombres como Fichte, Schleiermacher, Süvern, los llevaron en su espíritu a un término feliz. (Wickert.)

3. *Inglaterra y la "enseñanza mutua" (Bell y Lancaster).*—A semejante altura no se hallaba la vida académica en otro país de Europa. Sin embargo, a la vuelta del siglo se experimentó por dondequiera la necesidad práctica de fomentar la enseñanza en las grandes masas de la población.

En Inglaterra, la educación del pueblo había sido descuidada, hasta principios del siglo XIX, a pesar de los nobles esfuerzos de puritanos y pietistas. Entre otros motivos, la carencia de maestros propiciaba tan triste situación.

Así se explica que un método de enseñanza planeado para *subvenir a la falta de maestros*, haya contribuido a fomentar poderosamente la enseñanza popular. Un tal procedimiento es el de la "enseñanza mutua", esto es, un método en que los propios alumnos mutuamente se transmiten el conocimiento.

Andrés Bell (1753-1832), un eclesiástico inglés, en Madras (India) y José Lancaster (1771-1838), en Londres, fundaron a fines del siglo XVIII nue-

vos centros de enseñanza aplicando dicho método. El sistema Bell y el de Lancaster son casi idénticos y sólo difieren en algunos puntos de importancia secundaria. Los alumnos de toda una escuela se dividen en grupos que quedan bajo la dirección inmediata de los alumnos más aventajados, los cuales instruyen a sus compañeros en la lectura, escritura, cálculo y catecismo, del mismo modo que ellos fueron enseñados por el maestro horas antes. Estos alumnos auxiliares se denominan monitores (de dónde el nombre también de *sistema monitorial*). Cada uno de ellos tiene sus discípulos, de diez a veinte, que toman asiento en un banco, o que, como proponía Bell "deben formar semicírculo delante del monitor". Además de los monitores hay en el aula otro funcionario importante: el inspector, que se encarga de vigilar a los monitores, de entregar y recoger de éstos los útiles de la enseñanza, y de indicar al maestro los que deben ser premiados o corregidos.

La enseñanza, practicada en una sala espaciosa y convenientemente distribuida, facilita la tarea escolar que el maestro ha planeado y explicado de antemano a los monitores. "Un severo sistema de castigo y premios mantiene la disciplina entre los alumnos. El maestro se asemeja a un jefe de fábrica que lo vigila todo y que interviene en los casos difíciles. No da lecciones sino a monitores y a los jóvenes que desean convertirse en maestros." [1]

El sistema "Bell-Lancaster" superó el éxito que esperaban sus autores. No sólo se difundió en Inglaterra y otras partes de Europa; también en América Latina tuvo extraordinaria difusión. Incluso Estados Unidos de América y el Canadá aprovecharon los procedimientos de la "enseñanza mutua", cuyos postulados y ventajas habían expresado el doctor Bell en su *Manual of Instruction* (1777) y Lancaster en dos obras: *Improvements in Education* (1803) y *The British System of Education* (1810).

En Inglaterra, hasta entonces, la educación había tenido carácter privado. El año de 1833 comienza el Gobierno a intervenir en ella. El Parlamento concede una subvención a dos sociedades (la *National Society for Promoting the Education* y la *British and Foreign School Society*), que, entre otras obras, venían promoviendo la enseñanza mutua. En 1839, se llega a crear una junta de educación que más tarde, en 1899, se convertirá en el *Board of Education*, con tareas ministeriales. Ya en 1870, el ministro *Foster* había lanzado una ley instituyendo la enseñanza oficial municipal.

4. *Francia y la "enseñanza universal" de Jacotot.*—En Francia, la educación popular pedida tan dramáticamente por los "políticos de la Revolución", encontró su mejor apoyo pedagógico en la fundación de escuelas normales (llamadas así por vez primera por Lakanal). En 1810, se había fundado el primero de estos planteles en la ciudad de Strasburgo, con tal fortuna que al cabo de 30

[1] J. PAROZ, *op. cit.*, pág. 228.

años, 2000 alumnos se preparaban para ejercer el magisterio en 67 establecimientos.

Durante esta época vive e influye en la enseñanza de su país el pedagogo francés José Jacotot (1780-1840); primero abogado, después maestro, capitán, profesor de lenguas y matemáticas y, al fin, funcionario, Jacotot condensa su doctrina en los siguientes principios:

a) Todos los hombres poseen igual inteligencia, aunque existen diferencias entre ellos por el uso que hacen de ella y las circunstancias de su vida. "Por la inteligencia todos hemos nacido pudiendo ser un Corneille o un Newton."

b) Todo está en todo, esto es, existe una relación tan íntima entre todos los seres y objetos del mundo, que profundizando en el conocimiento de alguna cosa puede descubrirse por comparación lo que son todas las demás. "Todo el latín está en una página; toda la aritmética en una regla; la música en el trozo que se elija."

c) Todos tienen la facultad de instruirse a sí mismos.

Entre las obras de Jacotot, la más característica es *La Enseñanza universal*. En ella se propone dar los principios de una educación enciclopédica: aprendizaje de la lectura y la escritura, la gramática, la historia, la geografía, la cronología, las matemáticas, la retórica, la elocuencia.

Revisten particular importancia las seis primeras lecciones de esta obra, en que se ocupa el autor del arte de enseñar a leer y escribir. Adelantándose a su tiempo, concibe un procedimiento analítico en este aprendizaje. El niño debe aprender, primero, a leer y escribir frases sencillas. Jacotot recomienda como punto de partida la primera frase del *Telémaco*, de Fenelón; "Calipso no podía consolarse por la partida de Ulises". Después, la descomposición (análisis) de la frase en palabras, sílabas y letras. Al fin, por recomposición repetida, el niño estará en aptitud de leer y escribir toda suerte de palabras, frases, cláusulas...

La pedagogía de Jacotot fue pronto olvidada en Francia: otros países aprovecharon lo bueno de ella, sobre todo Alemania (R. Saltzmann, por ejemplo).

En materia de política educativa, el colapso revolucionario de 1848, empujó a Francia a una ley de tendencia reaccionaria, propiciatoria del carácter confesional (*ley Fallaux*). Es hasta la época del ministro Jules Ferry (muerto en 1893) cuando se reorganiza la enseñanza sobre bases liberales y modernas. El pedagogo F. Buisson, colaborador de Ferry en las leyes de 1881 y 1882 pudo crear las normales superiores.

5. *Bélgica y Holanda y las reformas administrativas de los sistemas de educación nacional.*—En Bélgica y Holanda las reformas tuvieron un carácter político y administrativo. En la primera se hizo el ensayo de separar la Iglesia de la escuela, haciendo depender a ésta del Estado. En cada localidad

hubo una escuela pagada por el Estado, bien que no era obligatoria la instrucción. Un "Consejo comunal" se encargaba de nombrar y suspender a los maestros. Autoridades municipales e inspectores tenían encomendada la vigilancia de los planteles educativos: inspectores provinciales, nombrados por el rey, coordinaban los trabajos de inspectores locales (de cantón), entre cuyas tareas se contaba la de aleccionar a los maestros en su trabajo docente.

Los inspectores provinciales, los obispos y otras elevadas autoridades se reunían periódicamente en una gran comisión donde sometían al rey sus puntos de vista acerca de la educación nacional. La preparación del magisterio se llevaba a cabo en escuelas normales.

La organización del sistema educativo en Holanda llegó a ser muy parecida a la de Bélgica.

6. *Nacionalización de la enseñanza en España.*—De parecida manera que otros países, España propugna también, en esta época, el nacionalizar su enseñanza. Para ello, dispuso de la información suficiente. Por un lado, la doctrina y efectos de la Revolución Francesa eran conocidos y reconocidos por eminentes españoles; por otro lado, la doctrina de Pestalozzi, con su humanismo social, había hecho ya, como se ha indicado, acto de presencia en la península.

La *Constitución de* 1812, importante en más de un término, votada con el concurso de representantes de los más significados territorios del Imperio Colonial, hace de la educación una tarea del Estado; aún más: la convierte en un servicio público. "El Estado, se dice en la exposición de motivos (*Discurso preliminar*), no menos que de soldados que le defiendan, necesita de ciudadanos que ilustren a la nación y promuevan su felicidad con todo género de luces y conocimientos. Así que uno de los primeros cuidados que debe ocupar a los representantes de un pueblo grande y generoso es la educación pública".

Por desgracia, esta Constitución fue anulada por Fernando VII quien, llevado de ideas absolutistas, restableció inclusive la Inquisición.

El propio monarca trató, asimismo, de extender la enseñanza mediante el sistema lancasteriano, tan en boga en el mundo a principios del siglo XIX, y, aunque llegó a fundarse una escuela en Madrid con este objeto, no pudo divulgarse en España tal sistema.

Una vez restablecida la Constitución, en 1820, la educación fue, de nuevo, atendida con solicitud. Las Cortes dictaron un *Reglamento General de Instrucción,* con la mira de hacer factible la nacionalización pedagógica, cuyos tres primeros artículos decían:

"1º—Toda enseñanza costeada por el Estado, o dada por cualquiera corporación, con autorización del Gobierno, será pública y uniforme.

2º—En consecuencia de lo prevenido en el artículo anterior, será uno mismo el método de enseñanza, como también los libros elementales que se destinen a ella.

3º—La enseñanza será gratuita."

Muerto Fernando VII (1833), la enseñanza tuvo ya continuado desenvolvimiento. Fundóse, en 1839, la *Escuela Normal Central*, pues, como decía Pablo Montesino (1781-1849), la nacionalización de la enseñanza presupone un cuerpo de maestros, bien ilustrados en los ideales y procedimientos de tarea tan delicada. El mismo Montesino fue el primer director de esta institución, que llegó a convertirse en semillero de maestros de otros planteles similares. Antes, a propia iniciativa de Montesino, se habían fundado *escuelas de párvulos*. La obra pedagógica de Montesino, a quien asimismo se debe el importante plan de enseñanza de 1838, fue secundada por Antonio Gil y Zárate, Francisco de Iturzaeta, Judas José Romo y otros. Justo es decir también que durante esta época la reina gobernadora Doña Isabel II, propició todo intento de mejorar la educación. Aún durante su reinado, se promulgó la importante *Ley de Instrucción*, de 1857, que no sólo vino a crear nuevas escuelas, sino que pudo reformar la enseñanza superior, sobre todo la enseñanza universitaria.

7. *Nuevas modalidades de la educación en América Latina.*—Durante esta época, también América Latina experimenta sensibles cambios en su vida educativa. Hacia las postrimerías del siglo XVIII como ya se dijo, tiene efecto en muchos países una modernización de los estudios superiores, debido al conocimiento, por parte de pensadores americanos, de ideas científicas y filosóficas reinantes a la sazón en Europa. Los movimientos de independencia (entre la segunda y tercera décadas del siglo XIX), por otra parte, determinaron en los nacientes Estados una más honda transformación en sus objetivos, alcance y medios de enseñanza.

Al propio tiempo que se luchaba para lograr la independencia, se veía la forma de destruir el régimen colonial y reemplazarlo con una organización social moderna, no sólo en el orden político o en el económico, sino también en el de la cultura. Con frecuencia, las proclamas revolucionarias o las constituciones iban acompañadas de proyectos de reforma de la instrucción pública, En medio de la contienda se fundaron academias, universidades, bibliotecas, centros de investigación...

Consumada que fue la independencia, la enseñanza primaria en los países americanos tuvo estos aspectos: en lo político, se trató de sustraerla de las manos del clero; por lo que toca a su contenido, se dio cabida a la ciencia natural, y en lo tocante a métodos, se introdujo el sistema lancasteriano de la instrucción mutua que, como se sabe, ayuda a remediar la escasez de maestros. J. Lancaster en persona, invitado por Bolívar, visitó la capital de la Gran Colombia, en 1824; pero desde antes difundía su método el escocés P. Thompson, de 1818 a 1824, en la Argentina, en Chile y en el Perú. En México, se fundó en 1822, la Benemérita Compañía Lancasteriana, cuya obra se manifestó en la creación de numerosas escuelas.

Grandes campeones tuvo en Iberoamérica el movimiento en favor de la *educación popular*. En la Argentina, tres presidentes, nada menos, tomaron a su cargo tamaña empresa: Bartolomé Mitre (1821-1906), Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) y Nicolás Avellaneda (1836-1885). Este último destacó, sobre todo, en la enseñanza universitaria.

En Uruguay, influyó señeramente el pedagogo José Pedro Varela (1845-1879), en este respecto, tanto por su obra escrita, como por su participación en la *Ley Orgánica de Enseñanza de* 1877.

En la República de Chile es obligada la mención de los hermanos Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui, de Diego Barros Arana y de José Abelardo Núñez. A su manera, todos ellos han contribuido a promover la enseñanza en esta época.

Venezuela contó en la primera mitad del siglo XIX con dos grandes propulsores de la educación: don Simón Rodríguez, maestro que fue de Simón Bolívar, y quien llevó las ideas roussonianas a Caracas; y el sabio José María Vargas, rector de la Universidad Central de Venezuela y promotor de la enseñanza científica.

En México, Valentín Gómez Farías (1781-1858) secularizó la enseñanza siendo vicepresidente de la república y, poco después, Manuel Baranda, cómo ministro de Instrucción Pública, abordó la reforma de métodos, en toda la fuerza del término.

En 1842 se establece la primera escuela normal en Chile, gracias al argentino Domingo F. Sarmiento. Antes se habían organizado en Colombia, Perú, Chile, Uruguay y México planteles para formar maestros, bien que no tenían el rango de verdaderas escuelas normales.

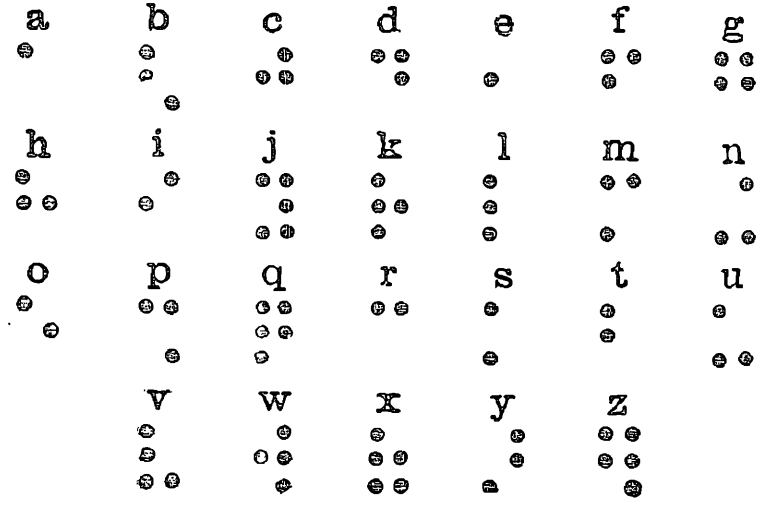
En América Central, particularmente en Guatemala se experimenta un adelanto. La acción de Francisco Morazán (1792-1842) como jefe de la Federación Centroamericana (Guatemala, San Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica) fue favorable a la causa de la educación. La enseñanza elemental y superior se fue extendiendo con buen éxito en estas tierras.

En el Brasil, que alcanzó su independencia hasta 1899, también hubo hacia esta época cierto impulso educativo. El traslado de don Juan VI de Portugal al Brasil, a causa de la invasión napoleónica, benefició la vida cultural de este último. (El monarca regresó a Portugal en 1821 y nombró a su hijo, el príncipe heredero, emperador de estas tierras en 1822). La primera ley sobre educación, en 1827, dispone que se establezcan escuelas de primeras letras en todas las ciudades, villas y lugares más poblados del Imperio. Más tarde, en 1834, el "Acto adicional" fomenta la enseñanza media y superior. Se funda en 1838 el Liceo Imperial en Río, y surgen las primeras escuelas normales en Niteroi (1834), en Bahía (1836) y en Ceara (1845).

Las universidades latinoamericanas, una vez consumada la Independencia, resultaron en su gran mayoría contrarias a los movimientos innovadores y hubo

que reformarlas. En algunos países incluso fue preciso clausurarlas, creando en descargo de ello nuevas instituciones de enseñanza superior. México inauguró en 1831 su Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, que con el tiempo llegó a tener muy amplio desarrollo.

8. *La pedagogía del cuidado social y la educación de los ciegos (Braille), sordomudos (Heinecke), inválidos y anormales mentales (Itard).* — La preocupación del Estado por la educación del pueblo es un aspecto de la *pedagogía del cuidado social,* como se ha llamado a esta corriente de neohumanismo social. En el siglo XVIII, tal pedagogía se extendió a la educación de los anormales. "Los ciegos, en tiempos embarbarizados, igual que los dementes, blanco de una burla brutal y cruel, apenas comprensible, son asistidos y, lo que vale más, educados. Ya en el año de 1784 utiliza Valentín Hauy, en



Alfabeto Braille americano.

su institución de enseñanza para ciegos, letras en relieve. Grandes méritos entre sus compañeros adquiere por su propaganda la muy enérgica música ciega de Viena, Teresa de Paradies, que introdujo la escritura de notas en relieve. En 1804 el consejal Klein, en Viena, erige un asilo para ciegos. La genial escritura de seis puntos hace posible el acceso de los ciegos a la cultura literaria: éste es un invento del ciego francés Braille." (Behn.)

El procedimiento de Luis Braille (1809-1852) consiste en seis perforaciones puntiformes tangibles y próximas entre sí. Según las variadas colocaciones de estos seis puntos, pueden ser representadas todas las letras del alfabeto, los signos ortográficos, las cifras numéricas, las notas musicales. Tactando por encima de las figuras formadas con los seis puntos, puede leerse lo escrito en papel apropiado.

La educación de los *sordomudos,* iniciada por L'Abbé de l'Epée,[2] tuvo nuevos avances en esta época, gracias a los trabajos teoréticos y las realizaciones prácticas del inglés Thomas Braidwood (1715-1806) y del alemán Samuel Heinecke (1729-1790). Uno y otro fundaron planteles docentes en sus respectivos países, para la educación de estos niños anormales.

Heinecke inventa, por su parte, el llamado *método oral* para enseñar a leer y hablar a los sordomudos, mediante normales movimientos de los labios. Dicho método se opone al método del lenguaje de signos. Desde entonces se ha suscitado una viva controversia entre ambos métodos.

El primer establecimiento para preparar maestros consagrados a la educación de sordomudos, fue creado por Thomas Hopkins, en 1807, bien que aun dentro del método L'Abbé de l'Epée.

El método oral obtuvo su decisivo triunfo en la Convención de Instructores de Sordomudos, celebrada en 1890, en Estados Unidos.

Los *inválidos* han sido muy tardíamente objeto de adecuada educación. Hasta 1832 se inicia una obra eficaz en tal sentido. Se llevó a efecto en Munich, Alemania. Allí se fundó una institución encargada de educar a cojos, mancos, paralíticos... El segundo ensayo, coronado de éxito, se realizó en Gran Bretaña. En Norteamérica el Dr. Knight y su hija emprendieron trabajos semejantes en 1861.

También en esta época, primera mitad del siglo XIX, se inicia la pedagogía de los anormales mentales. El médico Juan María Gaspar Itard (1774-1838) muestra la educabilidad de un idiota, el llamado *salvaje de Aveyron.* En 1824, el Dr. Belhomme publica un *Ensayo sobre la Idiocia,* en donde sostiene la idea de que los idiotas son educables, y que dio lugar a que su discípulo Ferras abriera una escuela para educar a estos anormales (1828). El paso decisivo en semejante problema lo dio el psiquiatra Eduardo Seguim, alumno de Itard, en su obra *Tratamiento moral, higiene y educación de los idiotas* (1845). En Alemania los comienzos de las escuelas para anormales se deben al maestro Guggenmoos (1816) y al Dr. Fehring (1821). El primero que se ocupó en Italia de los anormales, llamados, por él, *frenasténicos,* fue Andrés Verga.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Ventajas y desventajas del sistema mutuo de enseñanza.*
b) *La Constitución de 1812 en España. Lectura y comentario.*
c) *La educación de los sordo-mudos en su desarrollo histórico.*

[2] Véase capítulo V de esta sección.

VI

LA PEDAGOGÍA DEL TRADICIONALISMO Y LA IDEOLOGÍA

1. El tradicionalismo católico. 2. Los ultramontanos, Luis de Bonald, José de Maistre y Roberto Lamennais. 3. La ideología y tradicionalismo. Maine de Biram. 4. Vicenzo Couco y la tradición católica en Italia. 5. Bernardo Overberg y la tradición católica en Alemania.

J. GOYAU, *L'Allemagne religieuse. Le catholicisme, París*, 1908.—N. ABBAGNANO y A. VISALBERGHI, *Historia de la Pedagogía*, México 1964.—R. P. LONGHAYE, *El siglo XIX*, París 1908.

1. *El tradicionalismo católico.*—El tradicionalismo es la defensa explícita de la tradición revelada. Nace en Francia a fines del siglo XVIII, pero pronto se difunde por toda Europa. Madame de Staël (1766-1817) dice en su obra *De l'Allemagne* que la historia humana es una progresiva revelación de la verdad religiosa. Por su lado, René de Chateaubriand (1769-1848) trata de mostrar en su libro *Génie du Christianisme* que la iglesia católica representa la tradición de la humanidad. [1]

El tradicionalismo católico tiene rasgos románticos. La concepción romántica de la vida defiende la tradición. Al paso que el iluminismo opone tradición e historia y considera la historia como la crítica de la tradición, esto es, el conocimiento y eliminación de los errores y de los prejuicios que la tradición transmite y hace aceptar sin discusiones, el romanticismo tiende a considerar a la historia misma como tradición, es decir, como un proceso donde se consolida y transmite en el curso del tiempo lo que la humanidad conquista. Esto se debe a que el romanticismo considera la historia del hombre como la realización o manifestación progresiva del Infinito, o sea, del principio que los filósofos designan como Yo Absoluto, Dios, Autoconciencia, Razón, Humanidad, etc.

[1] Cfr. R. BALLESTER, *Literatura universal*, Barcelona, 94.

Así se comprende que los autores antes citados, Madame de Staël y René de Chateaubriand, sean románticos. Su romanticismo, además, está bajo la inspiración del filósofo y poeta Federico Schiller.

2. *Los ultramontanos. Luis de Bonald, José de Maistre y Roberto Lamennais. El tradicionalismo* se hace excesivamente teocrático a principios del siglo XIX, con los ultramontanos. Estos luchan en favor de una mayor potestad de la Santa Sede, incluso dentro de las fronteras de los gobiernos civiles. (Ultramontano, más allá de los montes). Por ello los ultramontanos defienden los Estados creados o aceptados por la Iglesia y rechazan con vigor toda revolución.

La tradición, para ellos, se manifiesta de la mejor manera en la Iglesia y el Estado. Incluso la fe se funda en la tradición, sostienen de Bonald y de Maistre. Luchar contra estas dos instituciones es culpa, error y pecado. Desde este ángulo juzgan como yerro y extravío a la Revolución Francesa y sus consecuencias todas.

De los ultramontanos, Lamennais, tocando un extremo, termina por ser condenado como hereje por la Iglesia. Redacta entonces su libro *Las palabras de un creyente* (1834), en donde apela por una comunidad religiosa exenta de tiranía. En su *Ensayo sobre la indiferencia en materia de religión* mantiene su crítica del individualismo. A la razón individual opone la razón común, una especie de intuición de las verdades fundamentales, común a todos los hombres, que sería el fundamento de la fe católica. La razón común es además la tradición universal, que tiene como origen una revelación primigenia y de la que la Iglesia misma no es más que la depositaria. Más tarde trató de justificar este principio echando mano de la idea de Rosmini sobre el ser, que corresponde a una exigencia análoga. Cuando la Iglesia condenó su doctrina, Lamennais apeló a la tradición auténtica y profetizó el advenimiento de una sociedad religiosa libre de tiranías políticas y privilegios sociales. [2]

3. *Ideología y tradicionalismo.*—Maine de Biran (1766-1824) da otro giro al tradicionalismo. Lo vincula de íntima manera a la corriente sensualista de la ideología. El francés Antoine Destutt de Tracy (1754-1836) dio nombre y concepto a esta doctrina. Enseña en su libro *Elementos de Ideología* que todas las actividades del hombre tienen como fuente única la sensación. Memoria, juicio, voluntad y sentimiento, en suma, todas las ideas se derivan de la sensibilidad. La filosofía ha de buscar esta explicación; por ello, debe llamarse ideología.

La *ideología* acentúa la importancia de la experiencia interna, en desmedro de la experiencia externa. En un creyente, como Maine de Biran, que ve en el

[2] Cfr. N. ABBAGNANO, *Historia de la Filosofía*, 1960.

espíritu la realidad fundamental, la conciencia recibe su mejor contenido de la tradición religiosa.

Esta singular mezcla de ideología y tradicionalismo lleva a una concepción voluntarista. La conciencia le revela inmediatamente al hombre la actividad que constituye su yo: esta actividad es un esfuerzo que se ejerce sobre el organismo físico, sobre los estados sensibles ligados a éste y, por consiguiente, libertad. Al "pienso, luego existo" de Descartes, Biran opone su "quiero, actúo, luego soy". La observación interior demuestra que el yo es una causa libre, una fuerza que se distingue de sus efectos transitorios y de sus objetos pasivos. Por consiguiente, el hecho primitivo del sentimiento íntimo se identifica con el principio de causalidad, del que es la justificación absoluta.

Pero el principio de causalidad conduce inmediatamente a Dios, la causa primera; de manera que Dios es la fuerza que actúa en el alma del hombre, así como el alma del hombre es la fuerza que actúa en el cuerpo.

En cuanto testimonio de la verdad absoluta, el sentido íntimo es la revelación misma de la verdad: la conciencia es la revelación misma de Dios. La revelación no es sólo la revelación externa de la tradición oral u escrita, sino que es sobre todo revelación interna o de la conciencia que viene también directamente, de Dios y sobre la cual, más que sobre la revelación externa, se fundan las instituciones morales y religiosas. Estas instituciones no lograrán una solidez auténtica, a no ser que se apoyen sobre una base cada vez más amplia en la revelación interior de la conciencia. (Abbagnano.)

4. *Vicenzo Couco y la tradición católica en Italia.*—En los italianos Vicenzo Couco (1770-1823) y Melchor Gioia (1767-1829) la tradición católica adquiere un tono historicista que recuerda a Vico. Inicia esta corriente el polígrafo Couco, político, jurista, historiador, pedagogo. Sus ideas educativas, dice A. Visalberghi, provienen de una concepción historicista de la vida. Las leyes se parecen al vestido: es necesario que cada individuo, que cada edad de cada individuo tenga el suyo propio. Las constituciones que pretenden realizar la justicia en abstracto y no se fundan en "la usanza de los mayores", en "el respeto de la religión" y en los "prejuicios mismos del pueblo" están destinadas al fracaso, pues "querer reformarlo todo equivale a querer destruirlo todo".

En su *Informe al rey Joaquín Murat* (1809) propone que la obra educativa esté articulada y no sea igual para todos. Es necesario —observa Couco— que todo ciudadano se eduque en la medida de sus capacidades. Debe haber así una instrucción para todos, otra para muchos y una más para pocos. "La primera no debe hacer del pueblo una masa de sabios, sino sólo instruirlo en la medida suficiente para que pueda sacar provecho de los sapientes. La de pocos tiene como fin conservar y promover las ciencias, que no se perfeccionan sino a través de personas dedicadas exclusivamente a ellas. La instrucción de los muchos.

tiene por objeto facilitar la comunicación entre los pocos y los muchísimos". Entre la instrucción "sublime" o universitaria y la "elemental" se sitúa, pues, la instrucción "media", a la que sólo deben tener acceso los individuos de las clases acomodadas, así como también, excepcionalmente, los pobres dotados "de ingenio trascendental".

La instrucción debe ser universal (esto es, abrazar, en niveles sucesivos de profundidad, "todas las ciencias y las artes" en su inter conexión); pública y, en consecuencia, accesible a todos, pero gratuita sólo en el nivel primario; y uniforme en lo tocante a las instituciones y los programas si bien susceptibles de adaptaciones locales. Por ejemplo, la instrucción elemental puede asumir aspectos profesionales relacionados con las industrias de las diversas localidades: "todo concurre a la instrucción del pueblo. Una fábrica, una manufactura es para él una escuela".

5. *Bernardo Overberg y la tradición católica en Alemania.*—Las ideas pedagógicas de Couco tuvieron una intención práctica. En Alemania la tradición católica encuentra en Bernardo Overberg (1754-1826) un pedagogo que pudo realizar importantes pensamientos educativos.

La gran preocupación de Overberg fue la preparación de los maestros. Como director de la Escuela Normal de Munster e inspector de escuelas primarias hizo una obra encomiable. Fue además un catequista ejemplar.

Sus ideas pedagógicas quedaron expuestas en el *Manual de pedagogía y metodología;* su arte de enseñar religión y moral en su *Guía del Catecismo.* Puede asegurarse que su doctrina educativa vincula íntimamente el *método socrático* y la teoría de la *intuición* de Pestalozzi. Gracias a un trato directo con los alumnos, mediante preguntas y respuestas, saturadas de ejemplos y comparaciones, es como el alumno aprende. Por ello, Overberg es enemigo del memorismo. Éste, dice, es un tormento para niños y jóvenes, que no les da sino palabras y fórmulas vagas, les apaga la curiosidad y les impide reflexionar por cuenta propia.

Como hijo de su tiempo, reconoce la importancia de las impresiones de los sentidos y de las imágenes de la fantasía en la educación. No puede lograrse que los alumnos adquieran conocimientos claros, si se ignora por el maestro cómo se generan en la mente humana las ideas en general (ideología).

La educación moral y religiosa es, para Overberg, la más importante. Echa mano en la enseñanza de la religión del método tradicional de la Iglesia: la unión del dogma y de la historia sagrada. Sostiene que la mejor lección de moral es el buen ejemplo.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Esbozo de la pedagogía del tradicionalismo.*
b) *Monografía sobre Overberg como pedagogo.*

VII

ÓRDENES Y CONGREGACIONES DOCENTES EN ESTA ÉPOCA

1. Reacción eclesiástica a la Revolución. 2. Diferencias entre órdenes y congregaciones religiosas. 3. Marcelino Champagnat y las Escuelas de los Hermanos Maristas. 4. El Padre Lacordaire y la Tercera Orden Dominicana. 5. Magdalena Sofía Barat y las Escuelas del Sagrado Corazón. 6. Otras Congregaciones docentes.

E. KELLER, *Las Congregaciones Religiosas en Francia*, París, 1800.—F. GUEX, *Historia de la Instrucción y de la Educación*, Lausanne, 1906.—P. GLATIGNY, *Historia de la Enseñanza en Francia*, Presses Universitaires, París, 1949.

1. *Reacción eclesiástica a la Revolución.*—Al lado de las especulaciones de tradicionalistas y ultramontanos, la Iglesia Católica continúa su misión educadora y civilizadora, mediante realizaciones prácticas. El clero así lo comprende, durante esta época en la cual la secularización de la enseñanza, promovida y llevada adelante por la Revolución francesa, había combatido a las instituciones docentes católicas.

A fines del siglo XVIII y principios del XIX, en verdad, órdenes y congregaciones eclesiásticas se dan a la tarea así de consolidar centros educativos ya existentes, como de fundar otros. La obra abarca todos los niveles y tipos: escuelas primarias y normales, colegios de segunda enseñanza y de artes y oficios, universidades, planteles para la educación de adultos y de sordo-mudos y ciegos, etcétera.

Los creadores de estas instituciones comprendieron que era preciso luchar en favor de la enseñanza católica, en todos los frentes.[1]

2. *Diferencias entre órdenes y congregaciones religiosas.*—En sentido eclesiástico, la congregación se distingue de la orden. Aquélla está formada por

[1] G. DUBALET, *La familia, la Iglesia y el Estado en la Educación*, París, 1898.

religiosos que hacen *votos simples;* éstas por religiosos que. por lo menos algunos de sus miembros, formulan *votos solemnes.*

Órdenes y congregaciones religiosas dependen directamente de la Iglesia. El Papa, bien que a veces a través de los obispos, las instituye y puede suprimirlas. Los propios jerarcas eclesiásticos aprueban sus reglas y constituciones. En general, órdenes y congregaciones tienen la finalidad de ayudar a la Iglesia con el ejercicio de obras de misericordia, una de las cuales es la enseñanza. El cristianismo nació con esta vocación pedagógica, y lo ha confirmado a través de los siglos. [2]

3. *Marcelino Champagnat y las Escuelas de los Hermanos Maristas.*—Las nuevas órdenes y congregaciones docentes, como era de esperarse, se adaptan a las circunstancias de la época. Inclusive sus creadores echan mano de no pocas ideas de la pedagogía seglar.

Una realización educativa en el espíritu de la pedagogía católica, de considerable influencia, débese al beato Marcelino Champagnat (1789-1840). Viendo éste el abandono en que se hallaba la educación de la población campesina en Francia, concibió y realizó el proyecto de crear una congregación especialmente dedicada a tal efecto. Tal es el origen de las Escuelas de los Hermanos Maristas.

El venerable Marcelino Champagnat subraya ante todo la importancia de la educación: gracias a ésta dice, se forma el juicio, la voluntad y el sentimiento cristiano del niño, se corrigen sus defectos y se le dan medios de vida. Partidario de la emulación, adopta el método de enseñanza simultánea. Las lecciones deben tener una triple cualidad: orden, brevedad, claridad. [3]

El P. Champagnat no sólo quiere buenos catequistas; su propósito es formar buenos maestros en todos los ramos de la enseñanza. Da señalada importancia a la educación física y pone en práctica en sus escuelas, una doctrina de la disciplina certera y fecunda "La disciplina, dice, es condición del orden, del trabajo y de la conducta"; tiene tres funciones: prevenir, mantener y reprimir. [4]

Aunque concebidas estas escuelas para el medio rural, con el tiempo se extendieron a la población urbana e invadieron el nivel de la segunda enseñanza. En la actualidad cuentan con cerca de 10,000 religiosos profesores, que imparten educación a más de 250,000 niños y jóvenes en 720 establecimientos, en más de 50 países.

4. *El Padre Lacordaire y la Tercera Orden Dominicana.*—Así como dentro de los franciscanos existe el grupo de los terciarios, cuyo uno de sus fines ha sido la enseñanza, el P. Enrique Domingo de Lacordaire (1802-1860), admirador de Rousseau en su juventud, volvió más tarde a la fe de su niñez y, consagrado sacerdote, fundó la Tercera Orden Dominicana para la educación (1843).

---

[2] Cfr. VIGUE, *El derecho natural y el derecho cristiano en la educación*, París.

[3] *Sentencias, lecciones, advertencias.*

[4] Cfr. su *Guía de las Escuelas.*

Pero no sólo: en 1854, fundó y dirigió el célebre Colegio de Sorezer. Allí adoptó una forma de educación moderna, realista, ello es, reconociendo el valor de las ciencias naturales en la enseñanza.

En su libro *Cartas a los jóvenes* se respira un optimismo benévolo. Lacordaire cree en las almas de los jóvenes. "No retardaba nuestros entusiasmos, dice un discípulo suyo; antes lisonjeaba los latidos y movimientos generosos de nuestra alma; como si tomara entre sus manos y sobre su corazón todas nuestras facultades, para engrandecerlas enseñoreándolas. Tenía por máxima, que nada puede hacer en la educación sino el amor."

Enemigo de la pasividad, Lacordaire ve en el cultivo del carácter la piedra clave de la educación. [5]

5. *Magdalena Sofía Barat y las Escuelas del Sagrado Corazón.*—La congregación femenina docente de estas escuelas la constituyen las Religiosas del Sagrado Corazón. La idea de fundarla se le ocurrió a un seminarista de San Sulpicio.

Magdalena Sofía Barat (1779-1865) fue la fundadora. En 1800 se consagró al Sagrado Corazón con algunas compañeras, y comenzaron a catequizar a las niñas. En 1801 hicieron los votos religiosos y abrieron su primer Colegio en Amiens. Solicitadas por muchos obispos de Francia, abrieron otros colegios, y en 1818 enviaron la primera colonia a la América del Norte. León XII aprobó sus Constituciones en 1826, y las llamó a Roma, mientras se extendían por Alemania, Bélgica e Inglaterra. En 1864 abrieron su primer colegio español en Sarriá (Barcelona) y poco después el de Chamartín (Madrid). A la muerte de la Beata Barat ((1865) poseían 87 casas y eran 350 religiosas. Actualmente tienen, en diversas partes del mundo, 240 casas. Hacen voto especial de consagrarse a la educación. Sus educandas no tienen clausura y se procura infundirles espíritu de familia y mantenerlas unidas a la Institución por medio de las congregaciones, hermandades, correspondencia epistolar, etc. Su plan de enseñanza es completo. Espíritu innovador, exige la Santa, que la educación sea *sólida* en todos los niveles. Mas, para ello se requieren maestras eminentes en ciencia y virtud. [6]

6. *Otras congregaciones docentes.*—El P. Guillermo José Chaminade (1761-1850) organizó dos congregaciones docentes: la de las Hijas de María Inmaculada, en Agen, y la Compañía de María o de Marianistas. La primera para escuelas de educación primaria; la segunda imparte enseñanza elemental y secundaria.

El *P. Gabriel Deshayes* reorganiza el Instituto de los *Hermanos del Espíritu Santo*, fundado por el Beato Grignion de Monfort. Los miembros de esta congre-

[5] R. NOBLE, *Le P. Lacordaire, apôtre et directeur de jeunes gens.* 3ª ed., París, 1924.

[6] MGR. BAUNARD, *Historia de la Santa M. S. Barat,* 7ª ed., París, 1910.

gación son llamados gabrielistas. Entre sus aciertos precisa contar sus logros en la educación de los ciegos y sordomudos.

La congregación de los *Hermanos del Sagrado Corazón* fue fundada en 1821 por el *P. Andrés Coindre* (1787-1825). La gran preocupación de estos religiosos es la educación de los niños pobres. Su primera escuela en Estados Unidos abrió sus puertas en 1847. En 1872 se establecieron en el Canadá.

El *abate Dugarrie* creó en 1821 la Congregación de los *Hermanos de la Santa Cruz*, con la mira de preparar maestros para los medios rurales, lo que logró a satisfacción. Más tarde se ha consagrado a la enseñanza secundaria y comercial. Iniciada la congregación en Francia (Ruillé-sur-Loire), cuenta con numerosos establecimientos en el Nuevo Mundo.

El benedictino *Don Fréchard* tuvo y realizó la idea de la Congregación de los *Hermanos de la Doctrina Cristiana de Nancy*, en 1822. Su radio de acción se concentra en torno de la educación primaria.

En Bélgica se crearon dos congregaciones: la de los *Hermanos Javierianos* y la de los *Hermanos de la Caridad*. Los primeros actúan en los niveles primarios y secundarios; los segundos se ocupan de la educación de los anormales y jóvenes delincuentes.

Sobresale en esta clase de realizaciones la *beata Julia Billiart* (1715-1816), con la *Congregación de las Hermanas de Nuestra Señora*, fundada en 1804. La beata concibe la educación como la *obra de las obras*. Las hermanas imparten educación en todos los niveles: preescolar, primaria, media y superior. Sus casas de altos estudios en Washington *(Trinity College)* y Boston tienen funciones de normal superior. [7]

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Historia de las congregaciones femeninas de enseñanza.*
b) *La Constitución de 1812 en España. Lectura y comentario.*
c) *Bernardo Overberg. Breve monografía.*

HALCANT. *Las ideas pedagógicas de la beata madre Julia Billiart.* París.

VIII

LA RECONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA EN LOS ESTADOS UNIDOS

1. El sistema monitorial y los defectos de las viejas escuelas. 2. La lucha por la escuela de Estado. 3. Horacio Mann (1796-1859) y la nueva escuela pública. 4. Rumbos de la educación técnico vocacional. 5. Las universidades de Estado. 6. De la escuela normal al teachers college. 7. La high school. 8. Hacia un sistema educacional abierto. La obligatoriedad escolar

A. O. HANSEN, *Liberalism and American Education in the Eighteenth Century*, N. Y., 1826.—B. A. HINSDALE, *Horace Mann and the Common School Revival in the United States.* N. Y., 1900.—I. KANDEL, *History of Secondary Education*, Boston, 1950.—W. A. SMITH, *Secondary Education in U.S.A.* N. Y., 1932.

Concluida la guerra de secesión (1865) se produce en Norteamérica un extraordinario desarrollo, del cual la educación es factor y signo. En 1783 los Estados Unidos sólo tenían 10 Estados y tres millones de habitantes. Al iniciarse el siglo XX, 45 Estados y ochenta millones de habitantes. Este auge, tan inusitado, tan fecundo, acentúase al ganarse la unidad política, la unidad económica y la unidad educacional.

La unidad educacional, no la uniformidad centralizada, se desenvuelve en Norteamérica en la medida en que: o se adaptan a las circunstancias sociales y políticas del país instituciones traídas de Europa, o se inventan otras, bajo el propio influjo. La época queda caracterizada, así, como una época de fecunda reconstrucción.

1. *El sistema monitorial y los defectos de las viejas escuelas.*—A fines del siglo XVIII, la enseñanza en Norteamérica ofrecía grandes deficiencias. Inclusive, muchos niños no recibían, así fuera defectuosa y todo, instrucción escolar. La pedagogía americana hubo de atender estas deficiencias, e inició su tarea enfrentándose al problema cuantitativo. Al efecto, echó mano de la llamada ense-

ñanza mutua o monitorial, debida a los ingleses Lancaster y Bell, como ya se dijo.

En Nueva York, hacia 1805, se fundó la primera escuela lancasteriana. Fue obra de un grupo de hombres de buena voluntad, quienes habían constituido una sociedad para tal efecto. El éxito obtenido redobló sus esfuerzos. No sólo en Nueva York se multiplicaron estas escuelas: en Cincinnati, Louisville y Detroit, en New Haven, Albany y Baltimore, se fueron abriendo planteles de este tipo y clase, para no citar sino algunas de las ciudades que las acogieron con beneplácito. Medio siglo, años más, años menos, tuvo de vida el sistema monitorial en Norteamérica. Fueron los suyos, planteles creados con independencia del clero y, aunque promovidos por la iniciativa privada, constituyeron un estímulo en favor del establecimiento de las escuelas públicas.

La decadencia de la enseñanza mutua tuvo como razones, entre otras, sus deficiencias pedagógicas, tanto más acusadas cuanto que llegaron a ser mejor conocidas en Norteamérica las ideas educativas de Europa. En la escuela lancasteriana se vieron al trasluz, en general, los defectos de la enseñanza elemental de la época. El régimen de monitores conlleva a un mecanismo infecundo. Cuanto el maestro enseña a los monitores antes de empezar la clase, éstos lo repiten fielmente sin mayor ni menor reflexión por parte del alumno. El maestro, con su estado mayor de monitores, mantiene la disciplina del numeroso grupo de alumnos, pero, en los más de los casos, se trata de una disciplina forzada, externa, no fundada en la libre iniciativa del educando.

Las escuelas lancasterianas eran escuelas de una sola *aula (one-room school)*. También las *escuelas de distrito*, que sustituyeron a aquéllas, lo fueron en buena proporción. De esta suerte, no pudo desenvolverse la escuela graduada y lo que trae consigo esta institución, a saber, una pedagógica clasificación de alumnos. Solidario de esta deficiencia, como se sabe, es el viejo procedimiento de la repetición individual de las lecciones por parte del educando.

La falta de maestros era otra malhadada deficiencia, amén del salario reducido de que disfrutaban éstos. Los libros de texto eran pocos y de pobre contenido. El material didáctico y el equipo de trabajo guardaba parecida situación.

La clase media acomodada advirtió muy pronto estas deficiencias y trató de superarlas mediante la creación de escuelas privadas; pero dicha solución era parcial; a largo plazo, interfería la tendencia democrática de la educación. Sin embargo, se crearon algunas instituciones privadas, que fueron por así decirlo, efecto de aquellas condiciones y, de inmediato, un ensayo pedagógico de mejoramiento. Así pudo contar con una viva experiencia, una solución de largo alcance: la reforma de la enseñanza elemental.

2. *La lucha por la escuela de Estado.*—Para el establecimiento de escuelas públicas las circunstancias eran favorables. El problema tenía dos aspectos:

cualitativo uno; demográfico otro. Era preciso transformar la enseñanza elemental para hacerla mejor y mucho más asequible a todas las clases sociales. Se pensó, con acierto, que la solución se hallaba en las manos del Estado.

Un movimiento ideológico en favor de las escuelas públicas se había venido fortaleciendo con anterioridad. Líderes demócratas hubieron de iniciar una campaña en pro de la reforma. A ellos se unió la clase obrera, en particular la de los Estados del norte. En la prensa, asimismo, tuvo plausibles resonancias el proyecto. Excepto los grupos sectarios (luteranos y cuáqueros), en general el clero tomó el partido de la nueva idea. Entre los grupos de oposición a la reforma se contaron, también, la vieja aristocracia, los propietarios de escuelas privadas y quienes sufragaban altos impuestos.

Durante la primera mitad del siglo XIX, la escuela pública en Norteamérica había ganado la batalla; existía ya por doquier. Mas, para ello, hubieron de vencerse ciertos prejuicios y hubo de financiarse la institución de manera suficiente.

Había el prejuicio, entre otros, en efecto, de que la escuela pública, común, era una institución para las *clases pobres*. Contra este prejuicio, arraigado en los Estados del sur, lucharon con buen éxito así la legislación educacional, como los excelentes rendimientos de los planteles recién creados. La gratuidad de la escuela fue por otra vía llevada a la conciencia de todos. Pero la escuela común trajo consigo otra modalidad, pronto reconocida en un Estado democrático: la escuela pública no pudo ya ser *escuela confesional*. La secularización de la enseñanza, fue una obra gradual, paulatina. Se inicia en los libros de texto y materiales didácticos, en general. Termina suprimiendo la ayuda pecuniaria en favor de la enseñanza, que las comunidades religiosas venían prestando a cambio de cierta intervención, nunca nociva por cierto, en la formación moral de los educandos.

Relativamente al financiamiento, la solución definitiva fue el derecho a obtener recursos para él dentro de los presupuestos de gastos de los Estados, pues la escuela pública nació y se desenvolvió en Norteamérica respetando y aun afirmando la soberanía de éstos.

La escuela pública, a decir verdad, requiere no sólo su sostenimiento por parte del Estado; exige de éste, por esencia, cierta organización pedagógica y un permanente control administrativo y técnico. Dentro del cuadro de las funciones gubernamentales, fue preciso, por ello, crear departamentos de Estado para organizar y supervisar la Educación *(State Boards of Education)*. Nueva York estableció, ya en 1812, un organismo de esta especie; Michigan y Kentucky, en 1837.

La vigilancia de las escuelas por funcionarios nombrados al efecto, fue la consecuencia inmediata y directa de estos departamentos. Para ello, fue menester crear un cuerpo de supervisores: un hecho, que contribuyó con mucho, a mejorar el sistema educativo. Hubo, además, gran acierto en la elección

de funcionarios, lo que acreditó la institución. Nada menos fue nombrado Horacio Mann, en el Estado de Massachusetts, como superintendente de Educación.

3. *Horacio Mann* (1796-1859) *y la nueva escuela pública.*—Horacio Mann es el organizador en los Estados Unidos de la nueva escuela pública. Diputado del Congreso, pudo ya ocuparse públicamente del tema educativo. Pero la acción de su obra, de nacional alcance, se tradujo en reformas tangibles desde que obtuvo el nombramiento (en 1837) de superintendente del *Board of Education,* de Massachusetts. La preocupación, la gran preocupación de su vida, fue la reforma de la escuela pública, y, a decir verdad, realizó de manera cumplida su programa pedagógico. Pudo morir con honor. Alguna vez dijo: "Avergonzáos de morir antes de haber ganado alguna batalla en favor de la humanidad".

¡Significativas y múltiples las realizaciones educativas de Mann! Mediante conferencias, artículos pedagógicos e informes periódicos, persuade a sus conciudadanos de crear muchas y buenas escuelas así urbanas como rurales. Hace ver, por otra parte, que la mejora de la enseñanza reside, en primer término, en la *preparación de maestros competentes.* Esto lo lleva a fundar *tres escuelas normales,* las primeras en Norteamérica, en el lapso de un año (1839-1840). Otro esencial objetivo de su obra fue el *establecimiento de bibliotecas.* Éstas, decía, han de suministrar servicios tanto a niños como a padres de familia. "A través de una biblioteca bien provista de libros, los hombres ya formados reemprenderán el camino de la escuela". Gracias a Mann, la enseñanza elemental en Norteamérica olvida los *métodos impositivos y rígidos.* La enseñanza, añade, ha de desenvolverse en un círculo de simpatía y entusiasmo. Cuando esto sucede, la *disciplina escolar* termina por documentarse en la estima y el respeto, no en el temor. En materia de *política educativa,* ninguno como él llevó a la mente del pueblo, desde entonces, la idea de que la educación es un servicio público y de que, como tal, debe ser *gratuita,* promover las *virtudes cívicas* y evitar todo *sectarismo.*

Teórico de la educación, Mann consignó sus ideas en doce *Informes (Reports)* publicados de 1837 a 1849. En ellos se encara toda suerte de problemas acerca de la manera de hacer mejores y más eficaces escuelas. Percíbese de modo claro la influencia de Pestalozzi en su doctrina.

La educación, dice Mann, tiene la tarea de *humanizar,* de hacer del individuo un hombre de bien. Ella, en efecto, convierte al educando en un *ser de deber.* Dos leyes rigen la tarea de la formación del hombre: la *ley de la simetría y la ley de la acción.* La primera consiste en el desenvolvimiento integral y armónico de las facultades todas. La salud física es condición de la salud del alma, la cual, asimismo, se revela en facultades múltiples. La ley de la acción indica que la verdadera educación se logra mediante el ejercicio y aplicación del saber.

Mann se pronuncia contra la *educación libresca.* El libro, indudablemente, es recurso didáctico de primer orden, pero su empleo servil es un gran mal. "El secreto de la educación no es el amor al libro, sino el amor al saber". También combate la *emulación* como procedimiento educativo. Ésta lleva al egoísmo. El educando debe compararse, de cierto, en su desarrollo, pero "debe compararse a sí mismo con un ideal de excelencia".

Con ser tan importante la educación intelectual, ésta ha de estar al servicio de la voluntad moral. Formar el carácter y la nobleza de sentimientos: he ahí el fin más alto de la escuela. Para lograrlo, el niño deberá hacer guerra permanente a toda tendencia nociva: a la pereza, a la disipación, a la mentira...

Los *Reports* de Mann tuvieron eco en toda la Unión. Se leyeron y realizaron por doquier: en el oeste, en el sur, en los bosques de Maine, en las márgenes del río San Lorenzo, en los contornos de los *Grandes Lagos*... Se cuenta que, en un rincón de Ohio, cuarenta personas se reunían para leer conjuntamente el único ejemplar de los *Reports* que allí existía.

Justo. La obra de Mann fue secundada por muchos hombres de talento. Entre ellos, destacan David Page (1810-1848), autor del libro *Theory and Practice of Teaching*, tan leído, tan influyente; Henri Barnard (1811-1900), el editor del *American Journal of Education*, que fue una enciclopedia pedagógica oportuna, útil, propulsora; y W. Colburn, con sus *First Lessons in Arithmetic on the Plan of Pestalozzi* (1821). Ocupa lugar sobresaliente el predicador presbiteriano Channing (1780-1842), por su empeño en favor de la educación de los adultos.

América Latina ha sido tributaria de las ideas y realizaciones educativas de Horacio Mann. Muchos de los conductores en estas tierras siguieron su ejemplo. Sarmiento solía repetir que Mann había sido para sus trabajos y esfuerzos pedagógicos lo que San Agustín para los predicadores. En parecida actitud viene a cuento mencionar al mexicano Justo Sierra, al uruguayo José Pedro Varela, al cubano José Martí, al peruano José Carlos Mariátegui...

4. *Rumbos de la educación técnico-vocacional.*—Vinculado a este movimiento de la enseñanza elemental, ábrese paso, hacia esta época, un aspecto, por demás importante, de la pedagogía de las vocaciones. Es éste, principalmente, el de las aptitudes técnico-manuales. Siguiendo el ejemplo del suizo Fellenberg, se pensó introducir en instituciones de segunda enseñanza, trabajos de taller para ver de descubrir aptitudes manuales en los alumnos. Algunas academias fueron las primeras en acoger discrecionalmente, la enseñanza de industrias manuales. Más tarde también lo hicieron, ciertos *colleges*, en donde, además, se pensaba subsanar la deficiencia en materia de educación física.

La enseñanza de trabajo manufacturado y agrícola estuvo ya en gran predicamento hacia 1820. Alrededor de 1830, era un lugar común en toda la Unión, toda vez que pudo compaginarse con la doctrina de Horacio Mann, de orientación práctica. La prensa periódica dióle vigoroso impulso. Así el *Na-*

tional Intelligencer, de Washington, el *Albany Cultivator*, el *American Farmer*. Inclusive los *American Annales of Education*, una revista de información pedagógico-general, tomó la causa de esta enseñanza. W. C. Woodbridge, editor de la revista, había estudiado en Suiza las instituciones de Fellenberg. Tampoco faltó la fundación de sociedades para promoverla, como la concebida y dirigida por T. D. Weld, en 1831.

El carácter sólo vocacional que tuvo la enseñanza de trabajo manufacturado, logró desenvolverse muy pronto, en *instituciones politécnicas*, causa y efecto al par del desarrollo económico del país. Ya en 1821 se fundó el *Gardiner Lyceum*, una escuela agrícola, acaso la primera en los EU., cerca de *Portland, Maine*. El *Gardiner Lyceum* se propuso, y consiguió, preparar agricultores técnicos y mecánicos diestros. Fue, a la verdad, un semillero de expertos en estos menesteres. En 1825, abrió sus puertas otra institución de trascendental influencia en la educación politécnica, la *Rensselaer School of Troy*, de Nueva York. Su objetivo era el preparar maestros en agricultura y profesores en ciencias. Tiempo después, con los inicios y desarrollo de los ferrocarriles, la *Rensselaer* se convirtió en una *escuela de ingeniería*.

El buen éxito de las instituciones condujo a iniciar y fomentar en academias y *colleges* la enseñanza de la ingeniería. En la cuarta década del siglo, los estudios de esta rama ganaron terreno. El primer libro de texto americano sobre el particular, *Elements of Civil Engineering*, editado en 1839, fue redactado por John Millington.

Otra importante institución de carácter profesional, acaso originaria, aparece en estas tierras, hacia 1820: las *escuelas de comercio*. Enseñan éstas cálculo comercial, correspondencia mercantil, teneduría de libros, etc. Fueron una consecuencia del auge de los negocios en Norteamérica, y se derivaron, como institución independiente, de las *academias*. Al promediar el siglo XIX, hubo ya una enseñanza superior de comercio y administración. Los *colleges*, dentro de su variedad de estudios, principalmente satisficieron estas demandas.

5. *Las universidades de Estado.*—La enseñanza académica experimenta también, en esta época, un vigoroso impulso. Nacida y desarrollada en los *colleges* (éstos fueron siempre por la naturaleza de sus enseñanzas y por su alumnado, instituciones de formación terciaria), la enseñanza universitaria en Norteamérica corrió, en sus orígenes, la suerte de ellos. Un hecho significado en el desarrollo de la universidad norteamericana lo constituyó el origen de las *universidades estatales*, ello es, las universidades creadas y sostenidas por el Estado. Variados motivos determinaron el suceso: la insistente propaganda en favor de ellas, por los mejores hombres de Estado, una vez consumada la independencia política; el auge de la ideología democrática, y la no menos influyente acción de Horacio Mann y sus adeptos en pro de la escuela pública.

El Estado de Virginia funda la primera universidad de Estado, hacia 1819. Tomando ejemplo de ello, Carolina del Norte, Carolina del Sur, Georgia, In-

diana y Michigan, erigen en un lapso de cinco años, universidades estatales. De esta suerte, los dichos Estados del sur se adelantaron a los del norte, a manera de desagravio de la poca atención concedida al problema de la educación primaria en el siglo XVII.

Tras este inicial impulso, las universidades estatales no se propagaron como era de esperarse. En cambio, la enseñanza universitaria independiente, aunque ayudada por el Estado, logró muy significativo incremento. En 1860, de 246 colegios universitarios sólo 17 eran estatales. En 1819, la Suprema Corte de Justicia, de jurisdicción federal, sentó jurisprudencia en el sentido de que las donaciones privadas recibidas por instituciones educativas eran inalienables (caso "Dartmouth").

Hasta 1867, recibieron nuevo estímulo las universidades estatales. Se promulga una ley *(Morril Aet)* que promueve la enseñanza superior de la agricultura, de la ingeniería y, en general, la fundación de colegios universitarios de Estado, mediante dotaciones públicas.

Horacio Mann.

La enseñanza universitaria en Norteamérica hasta mediados del siglo XIX, no superó, en términos generales, el carácter profesional de la instrucción: preparó médicos, ingenieros, arquitectos, agrónomos, maestros, abogados, etcétera. Conocida, hacia los cuarenta, la situación de la enseñanza superior en Europa, particularmente en Alemania, toma nuevos cauces esta enseñanza en Norteamérica. En 1867, se funda una universidad, la *John Hopkins University*, que introduce como objetivo esencial de sus tareas la investigación creadora. Desde entonces, el desarrollo de las universidades en este país ha sido literalmente prodigioso.

La supervisión y control jurídicos de las universidades estatales, se lleva a efecto, generalmente, por medio de un consejo de regentes o administradores,

en cada una de ellas. Los miembros de estos *boards of regents or trustees* son designados por el gobernador del Estado, con la anuencia del senado. Forma parte de dichos consejos, también, cierto número de funcionarios *ex officio*.

6. *De la escuela normal al teachers college.*—El sistema norteamericano de educación tiene, desde sus comienzos, como parte vertebral, la preparación de maestros. Como en otras instituciones docentes, la primera escuela normal tuvo en Norteamérica carácter privado. Se fundó en Hall, Vermont, en 1823. Hasta 1839, se crea la primera escuela normal oficial, en Lexington, Massachusetts. La idea de fundar escuelas normales había sido sugerida, medio siglo atrás. Suele señalarse a Elisha Ticknor como una, la más importante, de las precursoras del pensamiento. Por otra parte, algunas *academias*, como ya se dijo, tomaron a su cargo la preparación de maestros. Incluso un profesor, Samuel Read, profesor de una *academia-normal*, editó un libro, *Lectures on Schoolkeeping*. 1829, sobre el arte de enseñar y organizar escuelas. También la legislación prestó oportuno apoyo a la idea. Ya en 1827, en Nueva York, se dictó una ley encaminada a promover, mediante recursos pecuniarios, la formación de maestros dentro de las academias, y en 1834, en el mismo Estado, se mejoró considerablemente el dicho ordenamiento. Parecen constituir estas disposiciones el inicial acto legislativo de un Estado americano en favor de la profesión docente.

La enseñanza de la pedagogía pronto sobrepasó el círculo de las academias. La necesidad de preparar maestros trajo consigo la creación de una institución *ad hoc* para cumplir tan delicada tarea, a saber, la escuela normal. Massachusetts señaló, una vez más, la ruta. Tras de haber fundado la primera escuela normal de Estado, pocos años después ya contaba con cuatro de estas instituciones. El propio Estado de Nueva York se incorporó al movimiento. En 1844, fundó en Albany, su primera escuela normal estatal. Alrededor de quince escuelas normales operaban ya a mediados del siglo, en la Unión, y, en los años finiseculares, mucho más de un centenar de ellas. En el ínterin, la organización interna de estos planteles se fue perfeccionando. De un inicial *curriculum* de estudios de un año, éste, hacia 1880, se había enriquecido, necesitándose para recorrerlo un tiempo tres veces mayor.

En otro sentido, no menos fecundo, se incrementan los estudios pedagógicos durante este período. El desarrollo logrado en las instituciones de segunda enseñanza, trajo consigo la patente necesidad de formar maestros adecuados para este nivel pedagógico. Ahora bien: por su contenido y forma los estudios secundarios exigieron ya un personal especializado, diverso del que venían suministrando las escuelas normales. A la sazón, un nuevo plantel de segunda enseñanza ganaba terreno en Norteamérica, la *high school*. Para la reforma de la enseñanza, el establecimiento de esta nueva institución fue la coyuntura. Se pensó en dar cursos de "ciencia y arte de la enseñanza" para maestros de *high*

school. Las universidades tomaron la iniciativa en este nivel superior de los estudios. La *State University of Iowa*, en 1873, se propone y realiza el impartir enseñanza adecuada para maestros de escuelas secundarias. Poco después, en 1879, la Universidad de Michigan funda una nueva cátedra de ciencias y arte de la educación para preparar específicamente *school administrators and high school teachers.* La ubicación de estos estudios dentro de las universidades fue el *College.* Así nacieron los *teacher's colleges*, en donde, con el tiempo, han ido extendiéndose y profundizándose al par los estudios de la pedagogía.

7. *La high school.*—Otra institución, peculiarísima, nacida dentro de la circunstancia americana, pero inspiradora en muchos aspectos para otros países, es la *high school.* Aunque logra convertirse en la *leading institution* en el campo de la segunda enseñanza, hasta después de la guerra de secesión, sus orígenes caen dentro de la primera mitad del siglo XIX. Su venturoso éxito fue debido a que el pueblo vino a comprender que era escuela del pueblo para servir a los intereses del pueblo.

Dartmouth College.

La *high school* es una institución que, continuando la tarea de la escuela elemental, suministra un programa de educación general, durante la edad de la adolescencia (12-18 años), sin perjuicio de introducir a los alumnos en conocimientos útiles y especializados, despertando y afirmando en aquéllos, por esta vía, su vocación y aptitud. Es, asimismo, una escuela pública, vigilada por un consejo local de carácter estatal cuyos miembros se eligen por voto popular.

En la *high school*, dado su muy nutrido y variado *curriculum* en materias selectivas, tuvieron cabida múltiples orientaciones de la segunda enseñanza: no sólo por cierto, las clásicas secciones de letras y ciencias; hubo *high schools*,

por ejemplo, que tuvieron dentro de su programa de enseñanza estudios comerciales, o relativos a la agricultura *(rural high school)*.

La primera *high school* fue creada en Boston, en 1821. Los maestros del plantel eran de extracción universitaria y el curso de los estudios era de tres años. En 1827, se promulga en Massachusetts una importante ley en favor de la nueva institución. En ella se exige que cada ciudad de quinientas familias ha de establecer una *high school*, y si aquélla alcanza una población de cuatro mil habitantes, ésta debe incluir en sus estudios el griego y latín.

Ya se dijo. La *high school*, en un principio, tuvo lento desarrollo. Incluso fue combatida. No obstante, un hecho favorece, entre otros, el auge que adquiere, tardíamente, ya traspuesta la guerra de secesión: el caso "Kalamazoo". La Corte Suprema del Estado de Michigan autorizó, en 1872, la implantación de impuestos para el sostenimiento de estas instituciones. Desde entonces, el número de las mismas ha venido aumentando de manera significativa. La propia Corte decidió, asimismo, que los distritos tienen libertad acerca de los grados y tipos de instrucción. De esta guisa se aseguró la variedad de los estudios.

8. *Hacia un sistema educacional abierto. La obligatoriedad escolar.*—Por todo ello, puede advertirse que la reconstrucción pedagógica en Norteamérica había logrado a mediados del siglo XIX crear un sistema educacional, bien que abierto, vale decir, con las posibilidades fundadas jurídicamente para extender o ajustar los estudios a las necesidades sociales y académicas en cada caso.

La obligatoriedad escolar se inicia en Massachusetts, al aprobarse en 1852 una ley en tal sentido. Desde entonces, adquiere este ideal educativo fuerza constante en todos los Estados de la Unión Americana.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Formar una bibliografía sistemática acerca de la educación en Estados Unidos de América.*
b) *Horacio Mann. Su tiempo y su obra.*
c) *La legislación educativa en Estados Unidos. Pasado y presente.*

OCTAVA PARTE

LA PEDAGOGÍA EN EL SIGLO XIX

Entre los hechos más característicos del siglo XIX destaca, en la mayor parte de las naciones, el formidable esfuerzo en pro de la educación de las clases populares. El vigoroso acontecimiento tiene muchas raíces, de las cuales precisa mencionar el creciente poder que llegó a tomar la clase proletaria en la época del maquinismo, al propagarse *pari passu* el derecho del sufragio universal y el principio de las nacionalidades.

La intervención del pueblo en la vida política determinó importantes cambios. "Esta participación general en el Estado, no sólo profundizó la conciencia nacional, sino también la concepción del Estado mismo". Para el siglo XVIII, el Estado era simplemente "organización de poder y seguridad"; para el siglo XIX es la realización de una idea moral, "la suprema obra de arte de la inteligencia y previsión humanas". El filósofo de Estado, Hegel, le venera como la "razón objetiva", como lo "divino terrenal". Y como Estado cultural que ha acogido en sí todos los valores y toda la vida espiritual, ha de ser especialmente importante para la educación. Por esto, la escuela se desliga cada vez más de la Iglesia. El siglo XIX conduce a una *progresiva laicificación y estatificación* de la instrucción pública. El Estado aumenta sus aportaciones a la escuela; pero exige también el derecho a su inspección. Aspira, pues, a fundir los diversos miembros del pueblo en una totalidad firmemente unida —pues sólo así es posible una enérgica política exterior—, y encuentra un camino para esto en un sistema escolar nacional unitario. Por el sufragio universal depende aquél en su existencia de desarrollo de la cultura general y de la acertada idea del Estado de cada ciudadano, y así, ha de tener esto como base una educación general popular. [1]

Este movimiento trajo consigo el *feminismo*, o sea la fuerte corriente social enderezada a reconocer a la mujer la capacidad y derechos reservados a los hombres, hasta entonces. El feminismo recibió su mejor impulso del campo de la pedagogía, en donde incluso aparece una pléyade de brillantes escritoras en materia de educación.

En el dominio de la teoría, la ciencia pedagógica se cifra, a mediados del siglo XIX, en Herbart, cuyos discípulos, desde entonces, propagaron, completaron

[1] R. WICKERT, *op. cit.*, pág. 143.

y sacaron importantes consecuencias prácticas de la doctrina del maestro. En fructífera relación con el *herbartismo*. influye, asimismo, en la vida educativa. un grupo de pensadores proclives a la doctrina del neohumanismo, sobre todo a la pedagogía del humanismo social de Pestalozzi. Los Jardines de la Infancia. creados por Froebel, son entre otros, uno de los grandes rendimientos de estos post-pestalozzianos.

En la segunda mitad del siglo XIX, prosigue también su eficaz desarrollo la pedagogía católica, buscando por manera inteligente fecundos contactos con las doctrinas de la época (Newmann, Willmann).

El último acontecimiento notable en el campo de la teoría educativa queda representado por la pedagogía experimental. El origen de ella se halla, de un lado, en la influencia del *positivismo y evolucionismo* con su intento de excluir de la ciencia todo cuanto no se funda en la *experimentación;* y, de otro, del nacimiento de la psicología experimental. La *pedagogía experimental* (científica o exacta) asigna a la observación, al experimento y a la estadística la verdadera base de la investigación. en su propósito de medir matemáticamente los hechos educativos. Los primeros sistemas de la pedagogía experimental han sido creados por Lay y Meumann.

El desarrollo de la pedagogía en este período puede ser tratado, según esto, en los siguientes apartados.

1. Herbart y el sistema de la teoría educativa.
2. Los post-pestalozzianos: el Padre Girard, Froebel, Diesterweg, Rosmini
3. La escuela de Herbart (Stoy, Waitz, Ziller, Doerpfeld...).
4. La pedagogía católica desde mediados del siglo XIX.
5. La pedagogía del positivismo y del evolucionismo.
6. La educación femenina en el siglo XIX y los orígenes del feminismo.
7. La pedagogía experimental hasta Meumann.
8. La educación pública en el siglo XIX.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *La influencia de la Revolución Francesa en la instrucción pública del siglo* XIX.
b) *Los grandes movimientos filosóficos del siglo* XIX *en sus relaciones con la teoría educativa.*

I

LA ÉPOCA DEL MAQUINISMO, DE LAS GUERRAS NACIONALES Y DE LA VIDA INTERNACIONAL (1848-1914)

1. Las ciencias, el maquinismo y la transformación económica. 2. El movimiento de las ideas. 3. Literatura, plástica y música. 4. Las guerras nacionalistas en el siglo XIX. *5. Revoluciones y reformas políticas en Europa. 6. Inglaterra hasta Eduardo VII (1901-1910). 7. América. 8. Las relaciones internacionales en Europa de 1871 a 1914.*

A. STERN, F. LUCKWOLD, E. HERKNER, W. GOETZ, *Liberalismo y Nacionalismo*, versión española de M. G. Morente. Madrid, 1934.—A. SOREL, E. CARDIER, A. RAMBAUD, y otros, *Las Monarquías Constitucionales*. Trad. de V. Blasco Ibáñez, Valencia.—C. VERGINOL, A. CALMETTE, *Las Guerras Nacionales y el Imperialismo Alemán* (1852-1914). Librería Larouse. París, 1926.

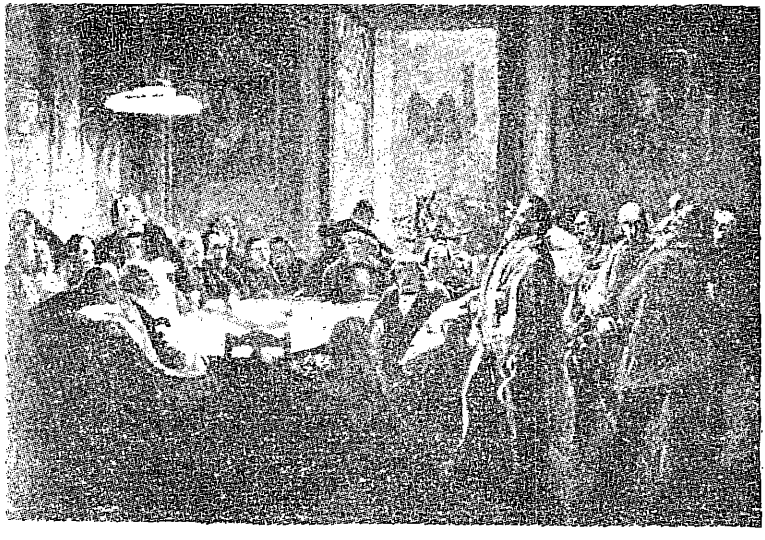
1. *Las ciencias, el maquinismo y la transformación económica.*—Desde mediados del siglo XIX a nuestros días (en un lapso de menos de cien años), se han producido en el mundo más cambios que en muchos milenios del pasado. El progreso de las ciencias ha determinado en buena parte tan sensibles mudanzas, que parecen marcar el origen de una nueva época en la historia universal. La organización del trabajo científico se ha ido perfeccionando incesantemente. La enseñanza de las ciencias y las necesidades de la industria han traído consigo un prodigioso aumento de sabios y técnicos y, paralelamente, de laboratorios de investigación.

Los más notables descubrimientos han tenido efecto en el dominio de las ciencias naturales y sus sorprendentes aplicaciones. La creación de la termodinámica, la licuefacción del gas, la técnica frigorífica, la teoría electromagnética de la luz, la telegrafía y telefonía sin hilos, los fenómenos radiactivos,

la microbiología, la doctrina de la evolución de los seres, son algunos ejemplos del vastísimo desarrollo de la ciencia y la técnica.

Pero los descubrimientos científicos que más hondas transformaciones han provocado en la vida social son la máquina dínamo-eléctrica y el motor de explosión, junto a la máquina de vapor, inventada a fines del siglo XVIII. Estos descubrimientos con los nuevos hallazgos logrados en la electrofísica y el mejor aprovechamiento de la hulla, el petróleo y el caucho, han creado el *maquinismo,* introduciendo nuevas técnicas en la industria, la agricultura, los transportes y las comunicaciones.

Los progresos insospechados del maquinismo y las múltiples aplicaciones de las ciencias vinieron a provocar una verdadera revolución económica, cuyos principales efectos se manifestaron en tres hechos característicos: la concentración capitalina, el crecimiento formidable de la producción y consumo de las riquezas, y el mercado internacional.



Obreros discutiendo con autoridades

2. *El movimiento de las ideas.*—Efecto inmediato de la economía maquinista han sido los vigorosos movimientos sociales en favor de las clases trabajadoras, de los cuales el socialismo es el más importante. Junto a la natural evolución de las ideas, la concentración de los obreros en las fábricas y los bajos salarios que se les pagaban a éstos, determinaron el origen de un socialismo activo y revolucionario. Los primeros de estos grupos socialistas se formaron hacia 1863, en torno de Fernando Lassalle.

El gran teórico del nuevo socialismo es Carlos Marx (1818-1883). En compañía de Federico Engels, funda el socialismo científico o marxismo, así llamado a diferencia del socialismo utópico. "La base del marxismo es el materialismo histórico, que en cierto modo constituye el punto de anclaje científico-natural del sistema socialista. La lucha por la existencia une a los grupos de igual situación para formar clases sociales, las cuales luchan entre sí por la existencia. (teoría de la lucha de clases.) El objeto de esta lucha es la expoliación de la clase obrera por las clases superiores (teoría de la expoliación), la cual es posible porque el capitalista hace que el obrero trabaje durante más tiempo del socialmente necesario, esto es, aquel tiempo que sería suficiente para hacer frente al nivel de vida del obrero (teoría de la plusvalía). Como, debido a la tendencia a la nivelación de los tipos de beneficio, corresponde más beneficio al capital fijo que al variable (circulante, el empleado en la adquisición de la energía productiva), que origina una superioridad de las explotaciones que trabajan con mayor capital constante, lo cual conduce a la concentración de explotaciones (teoría de la concentración), intentando los capitalistas emplear en cantidad creciente capital constante, es decir, aumentar las instalaciones de producción, con lo que —y puesto que el capital variable, esto es, el destinado al pago de los obreros disminuye— se privará cada vez a mayor número de obreros de los medios de subsistencia y se les empujará hacia la miseria (teoría del pauperismo). Todo esto conduce a la proletarización de la clase obrera. Ahora bien, como, a consecuencia de lo anterior, se destruye el poder adquisitivo de esta misma clase, y, por otra parte, las leyes dinámicas del capitalismo provocan la transformación de una parte de la *plusvalía* ganada, en nuevo capital (teoría de la acumulación), consiguientemente se concentra la producción, es decir, se ve forzada a trabajar con capital creciente y aumentando la masa de productos, lo que provoca crisis de venta, que van minando el sistema capitalista, hasta que finalmente se derrumbe éste a consecuencia de tales conmociones (teoría de la catástrofe)". (W. Haller.)

3. *Literatura, plástica y música.*—Al promediar el siglo XIX se van creando con profusión centros de investigación y enseñanza: escuelas, laboratorios, museos, universidades, bibliotecas, etc.

Al lado de un magnífico desarrollo de la ciencia, la literatura, la plástica y la música adquierén notoria importancia en amplios círculos del pueblo. Las mejores novelas se deben a los franceses Honorato de Balzac, Gustavo Flaubert, Emilio Zolá, Anatole France y Pablo Bourget; a los ingleses Walter Scott y Carlos Dickens, y al ruso León Tolstoy. En teatro sobresalen el noruego Ibsen y el español Benavente. Por otra parte, el régimen parlamentario produjo grandes oradores, y la libertad de imprenta desarrolló el periodismo (cuarto poder).

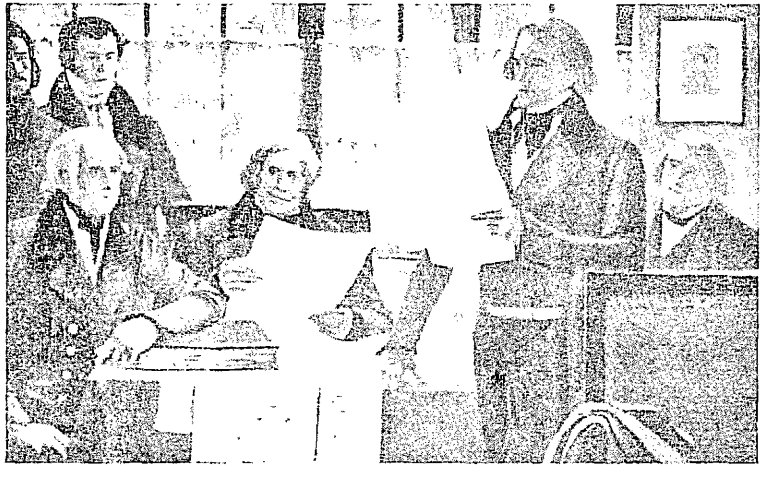
En la plástica se confirma un progreso cuantitativo, pero ni en la pintura ni en la escultura aparecen hombres tan eminentes como los del Renacimiento.

Tampoco la arquitectura crea un nuevo estilo: lo nuevo de ella reside en utilizar el hierro en las construcciones (*Torre Eiffel*).

En cambio, la música ha llegado en este siglo a una altura envidiable. Continuando egregia tradición que viene de Bach, Haydn, Mozart y Beethoven, la ópera, o sea el drama cantado con acompañamiento de orquesta, se desenvuelve en Alemania con Glück, Meyerbeer y Wagner; en Francia, con Gounod y Biet, y en Italia, con Rossini, Verdi y Puccini.

La cultura en España ha hecho grandes adelantos desde los tiempos de Isabel II. A fines del siglo XIX destacan Menéndez y Pelayo, y Ramón y Cajal.

4. *Las guerras nacionalistas en el siglo* XIX.—Las revoluciones y reformas políticas favorecieron por modo considerable los movimientos sociales. Después de la Revolución de 1848, el poder de los liberales parecía definitivo, pero en poco tiempo el impulso reformador se fue debilitando. En países importantes (Austria y Prusia, por ejemplo), el ejército se puso al servicio de la reacción. Ello propagó el golpe de Estado de Napoleón III (1851), que vino a rehabilitar los gobiernos absolutistas. La obra de este monarca fue desigual: en el Oriente aseguró la preponderancia francesa (en su época se inicia la apertura del Canal del Suez, 1859), pero la guerra con México (1861-1867) fue una aventura nefasta para su gobierno.



Sesión en el Colegio de Francia.
De izquierda a derecha: Vinet, Villemain, Guizot, Michelet. Cousin y Renan.

Los liberales recuperaron la fuerza hasta 1860. En Austria e Italia se promulgaron constituciones, limitando el poder de los reyes. En Francia se derrumbó el gobierno de Napoleón III, restableciéndose definitivamente la república. También Portugal tomó más tarde (1910) el régimen republicano. España, empero, no pudo consolidar este sistema de gobierno.

En general, se fue imponiendo el régimen representativo. Incluso el zar Alejandro II manumitió a los campesinos esclavos. La esclavitud de los negros fue abolida asimismo en todos los países, durante el siglo XIX.

5. *Revoluciones y reformas políticas en Europa.*—Las revoluciones y reformas políticas tuvieron un fuerte apoyo en otro hecho característico del siglo XIX: las guerras por la conquista de la nacionalidad.

Antes del siglo XIX, los gobiernos no tomaron en cuenta el origen étnico de los habitantes; se formaban con los territorios que pertenecían a un mismo rey. A veces, en el mismo Estado se encontraban reunidos hombres que no tenían las mismas costumbres ni la misma lengua; hombres que, con frecuencia, se detestaban. A la inversa, un mismo pueblo solía hallarse dividido en varios Estados.

Desde que se despertó en los pueblos el espíritu de libertad, se pensó que un Estado debe componerse de todos los hombres que manifiesten su voluntad de pertenecer a un mismo gobierno. El Estado, así formado, viene a constituir una nación. "La idea de que no debía haber en Europa más que naciones independientes unas de otras, se llama el principio de las nacionalidades" (Lavisse).

Los griegos y los belgas fueron los primeros que, ayudados por Francia, se independizaron de sus opresores. En esta lucha, le siguieron los italianos dirigidos por los patriotas Cavour y Garibaldi. Alemania logró la unidad nacional, poco después. Fue la obra de Prusia dirigida por Bismarck, con audaz energía, y que culminó con la Guerra Franco-alemana de 1871, en la que perdió Francia la Alsacia y la Lorena.

Más tarde, los húngaros y los noruegos alcanzaron su independencia nacional. En cambio, los polacos no pudieron salir del estado de sumisión.

6. *Inglaterra hasta Eduardo VII* (1901-1910).—Irlanda tampoco logró conquistar su autonomía a pesar de las peripecias de Inglaterra en los primeros decenios del siglo XIX. Esta, es cierto, había salido victoriosa de la lucha con Napoleón. Pero su victoria había sido comprada a precio muy alto. Tenía una deuda pública enorme, pues había pagado casi todas las coaliciones. Su comercio, ya afectado por el bloqueo continental, estaba paralizado y la clase obrera sufría las tristes consecuencias. El problema social afectó profundamente los postreros años del gobierno de Jorge III.

Bajo el gobierno de Jorge IV y Guillermo IV, sucesores de aquél, hubo necesidad de introducir importantes reformas, entre otras, la nueva *Ley electoral* (mucho más representativa que la vieja) y la abolición de la esclavitud.

La reina Victoria (1837-1901), que duró en el poder 64 años, convirtió a Inglaterra en una potencia de hegemonía ecuménica. Llegó a contar con el más vasto imperio colonial que conoce la historia. Su hijo Eduardo VII (1901-

1910), dentro de los planes de una política pacifista, creó sólidas alianzas internacionales que le permitieron influir en el Continente.

7. *América.*—También en esta época, la vida política y social de América experimenta decisivos e importantes cambios. Asegurada su independencia, los Estados Unidos tuvieron un momento crítico en su historia: la Guerra de Secesión. Habiéndose resuelto los Estados del norte a suprimir la esclavitud, encontraron ruda resistencia en los Estados del sur, que, para el cultivo del algodón, necesitaban un gran número de hombres de color. La lucha fue favorable al norte y en 1865 quedó abolida la esclavitud. Después de este evento bélico (1860-1865), los Estados Unidos han entrado a un período de extraordinaria prosperidad merced a reiteradas expansiones (doctrina Monroe). Con una población que excede de cien millones de habitantes, con recursos que explotan en un territorio tan grande como Europa, los Estados Unidos llegaron a ser, antes de la Guerra Mundial de 1914, una de las principales potencias del orbe.

La América española experimenta, asimismo, notables mudanzas en el siglo XIX. Las colonias americanas de España se sublevaron a principios de ese siglo. Dentro de la América del Norte, la insurrección comienza en México (1810), por obra de Miguel Hidalgo. Los generales San Martín y Bolívar hicieron independiente la América española, del centro y del sur convirtiéndola en Estados republicanos.

Estos Estados se llaman repúblicas hispanoamericanas, porque conservan la raza, el idioma, el carácter y las costumbres de España.

Las repúblicas hispanoamericanas han sufrido en el siglo XIX continuas revoluciones y guerras, pasando de la anarquía a la dictadura. Su población va aumentando con los emigrantes europeos.

México fue despojado de dos provincias por los Estados Unidos. Después Francia establece en este país un imperio para Maximiliano de Austria, quien, a la postre, fue derrotado y fusilado (1867). La presidencia de Porfirio Díaz dio a México prosperidad y orden (1877-1911), pero su gobierno se hizo dictatorial, dando lugar a una revolución poderosa y triunfante, encabezada por Francisco I. Madero (1910).

La América Central, que primero formó una Federación de Estados (1824), se dividió luego en las repúblicas de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica. Últimamente se constituyó la República de Panamá (1903).

Colombia, Venezuela y el Ecuador, han tenido agitada vida, por las guerras exteriores y las luchas de los partidos.

Bolivia, el Perú y Chile han estado casi siempre dominadas por los militares. Lucharon con España, que bombardeó El Callao y Valparaíso (1866).

Los Estados del Plata son: Uruguay, Paraguay y la Argentina.

Uruguay, disputada siempre por Brasil y la Argentina, ha hecho adelantos en los últimos años.

El Paraguay fue dominado por los jesuitas antes de su emancipación, y después por el dictador Francia. Vivió aislado de los demás pueblos hasta mediados del siglo XIX.

La Argentina sufrió la feroz dictadura de Rosas (de 1835 a 1852) y, después, las luchas entre la capital y las provincias. Los italianos emigrantes aumentan mucho su población. La Argentina hoy es rica y próspera y Buenos Aires es una gran ciudad.

Cuba fue la última colonia de América que se sublevó contra España. Los Estados Unidos la ayudaron y promovieron en 1898 una guerra, en la que España perdió su escuadra y tuvo que renunciar a Las Antillas. Cuba se convirtió en república independiente. Puerto Rico quedó en poder de los Estados Unidos.

La isla de Haití se emancipó de Francia (1804) y formó después dos repúblicas de negros (1844).

El Brasil se separó de Portugal, haciéndose un imperio independiente con Pedro I (1822). Se puso en vigor allí una Constitución liberal y progresó el país. Después fue establecida la república (1889).

8. *Las relaciones internacionales en Europa de* 1871 *a* 1914.—En todos los cambios políticos y sociales de las postrimerías del siglo XIX y los principios del XX, adquieren una importancia cada vez mayor las relaciones internacionales en Europa. La caída de Bismarck (1898) señala claramente dos períodos en la historia de las relaciones internacionales. En la primera, Alemania tiene la hegemonía: fortalecida con la alianza austriaca encadena a su política pacifista a Italia y Rusia. Aísla a Francia y, sucesivamente, la amenaza y le ofrece amistad.

Después de la caída de Bismarck, Francia recobra poco a poco influencia internacional. Se une a Rusia, se reconcilia con Italia y firma con Inglaterra los acuerdos de 1904. De esta suerte se establece el equilibrio europeo, hasta la primera guerra mundial (1914).

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Influencia de la economía y de la nueva ciencia social en la educación.*
b) *Paralelo entre el desarrollo de los Estados Unidos del norte y los países hispanoamericanos.*

II

HERBART Y EL SISTEMA DE LA TEORÍA EDUCATIVA

1. El sistema de la pedagogía. 2. La ética: fundamentación del fin de la educación. 3. La psicología: supuestos de la metodología. 4. La instrucción educativa. 5. La pedagogía del interés. 6. Los pasos formales 7. La teoría de la disciplina y del gobierno escolar. 8. La relación de la escuela con la vida. 9. La idea de experimentación y demostración pedagógicas. 10. Juicio sobre Herbart.

TH. FRITZSCHE, *Juan Federico Herbart.* Version española de J. R. Ermengol. Editorial "Labor", Barcelona, 1932.—H. WALTHER, *Carácter y Pedagogía de J. F. Herbart en su desenvolvimiento.* Berlín, 1912.—W. NOWACK, *Teoría de la Ley de la Asociación de las Ideas desde Herbart*, Langensalza, 1926.—E. ROERICH, *Teoría de la Educación según los Principios de Herbart*, París, 1904.

1. *El sistema de la pedagogía.*—Con Herbart[1] toca la historia de la educación la figura más importante en el siglo XIX y a una de las cuatro cabezas rectoras (junto con Comenio, Rousseau y Pestalozzi) de la pedagogía clásica de los tiempos modernos. No sin razón sus ideas pedagógicas se propagan con éxito arrollador durante toda la mitad del siglo XIX y, aunque detenidas de un lado por la doctrina neokantiana de Pablo Natorp, y la neohegeliana de Gentile, y de otro, por la pedagogía de Dewey y la actividad de Kerschensteiner, todavía cuentan, post-formadas, con talentosos y brillantes defensores.

Herbart construye el primer sistema de la teoría educativa, el primer ensayo de alto bordo encaminado a explicar y fundamentar el complejo y vasto

[1] Juan Federico Herbart nació en Oldenburg (Alemania) en el año de 1776. En 1805 llegó a ser profesor de filosofía en Goetingen; más tarde, en Koenigsberg, de 1809 a 1833. Murió en 1841, después de una vida entregada por entero a la actividad académica. Las obras pedagógicas de Herbart más importantes son: *Informes de un Preceptor, Pedagogía General deducida del fin de la Educación, Bosquejo para un curso de Pedagogía. Lecciones Preliminares sobre Pedagogía e Idea de Pestalozzi de un ABC de la instrucción.*

hecho educativo en un cuerpo de doctrina. Puede decirse, en efecto, que Herbart logra clarificar la turbamulta de los problemas pedagógicos a la luz de una amplia y congruente doctrina, tomando, como antes nadie lo había hecho, la tarea de una ciencia de la educación en el verdadero sentido del término, pues sus predecesores (como Locke, Comenio, Rousseau e incluso Pestalozzi) se habían limitado a encarar tópicos de la educación sin atender a una exposición de conjunto.

Herbart no sólo acomete el planteo y resolución de algunos problemas. Su plan de trabajo es un estudio omnicomprensivo y sistemático de la vida educativa: desde los temas de la didáctica especial, en la que se revela un talento creador, hasta las cuestiones de los objetivos filosóficos y de las relaciones de la educación con la vida y la cultura, todo tiene pertinente acomodo en la doctrina. [2]

Con clara conciencia de la tarea que se propone, indica que, ante todo, hay que diferenciar la pedagogía como ciencia, del arte de la educación. "¿Cuál es el contenido de una ciencia? Una coordinación de postulados que constituyen una totalidad de ideas y que en lo posible proceden unos de otros como consecuencias de principios y como principios de fundamentos. ¿Qué es un arte? Una suma de destrezas que han de reunirse para conseguir un cierto fin. La ciencia, pues, exige derivar los postulados de sus fundamentos —pensar filosófico—; el arte exige siempre obrar sólo conforme a los resultados de aquél; no puede, durante su ejecución, perderse en especulaciones; cada momento exige su ayuda, mil pequeños obstáculos ofrece su resistencia.

"Hay que diferenciar, además, el arte del educador cultivado de la ejecución empírica del arte. Aquél sabe tratar toda naturaleza y toda edad; ésta actúa por azar, por simpatía, por amor paternal.

"¿Cuál de estos tres círculos es el de nuestro estudio? Indudablemente nos falta la oportunidad para la ejecución real y, aún más, la ocasión para todos los ejercicios y ensayos por los cuales únicamente puede aprenderse el arte. Nuestra esfera es la ciencia. Por ello, tenemos que reflexionar sobre la relación entre la teoría y la práctica."[3]

2. *La ética: fundamentación del fin de la educación.*—Y bien, ¿cuál es el punto obligado de partida de una teoría pedagógica? El concepto fundamental de la pedagogía, es la educabilidad (*Bildsamkeit*), esto es, la ductilidad y plasticidad del hombre para conformarse a cierto modo de vida regida por fines *moralmente valiosos*. Por ello, la pedagogía como ciencia depende de la filosofía práctica y de la psicología. "Aquélla muestra el fin de la educación; ésta, el camino, los medios y los obstáculos." La tarea de la educación reside en

[2] Acerca de la idea de sistema en la pedagogía, véase F. LARROYO, *La Ciencia de la Educación*, 10ª ed. Editorial Porrúa, México, 1967.

[3] J. F. HERBART, *Lecciones Preliminares de Pedagogía.*

formar el carácter, que en la lucha de la vida debe mantenerse inquebrantable, y no, precisamente, por la fuerza de la acción externa sobre la persona, sino merced a una resuelta y clara actitud moral. "Virtud es el nombre que conviene a la totalidad del fin pedagógico. Es la idea de la libertad interior convertida en una persona en realidad permanente." Herbart ha enfatizado en el Problema moral la importancia decisiva del *asentamiento gozoso* en la decisión de la voluntad. El hombre, como lo había mostrado ya Schiller, debe realizar el bien con íntima y fecunda alegría, con placer estético. Las apreciaciones y valoraciones por íntima y placentera inclinación (en su lenguaje, "representaciones estéticas") comprenden a la vez "lo digno, lo bello, lo moral, lo justo; en una palabra: lo que agrada en su estado perfecto, después de una contemplación perfecta". En conjunto, cinco ideas definen con rigor este carácter moral que tiene a la vista la formación humana:

a) La *libertad interior*, vale decir, la libertad resuelta y gozosa para querer el bien.

b) La *plenitud de valores*, que propende a la realización de nobles objetivos, cada vez en mayor número.

c) La *benevolencia*, o sea querer el bien del prójimo.

d) La *justicia*, esto es, dar a cada quien lo suyo; y

e) La *equidad*, recompensa y reparación adecuadas.

A estas cinco ideas o virtudes corresponden, sucesivamente, cinco ideales sociales: una sociedad de hombres libres, un sistema de bienes culturales, una comunidad jurídica, un sistema de ideales y un régimen de recompensas y salarios equitativos.

3. *La psicología: supuestos de la metodología.*—La formación del *carácter* no es la formación de cierta *facultad del espíritu*, tal vez de la voluntad. Herbart rechaza "la doctrina de las facultades del alma". Es erróneo considerar el alma humana como un agregado de facultades. La vida psíquica es, para Herbart, un mecanismo de representaciones. Con tal concepto se aproxima no poco a la filosofía mecanicista de la Epoca de las Luces. "Las representaciones son producidas por sensaciones sensibles y subsisten en el alma una vez que ha cesado su motivo exterior. Pero como a causa de la estrechez de la conciencia sólo pocas representaciones pueden llegar a ser conscientes, las demás quedan bajo el umbral de la conciencia, donde como resortes de acero oprimidos, esperan volver a surgir (reproducción). Las representaciones son, pues, fuerzas que se hallan en lucha entre sí y se contraponen o se unen según leyes muy determinadas. En las uniones de representaciones (asociaciones) se basa el

mecanismo de la memoria y de todas las formas especiales y temporales de nuestro representar. La acogida de nuevas representaciones se realiza por masas antiguas de representaciones semejantes (apercepción). Los sentimientos y deseos no son nada independientes y, en ningún caso, una facultad anímica particular. Son sólo estados variables de las representaciones, en las que moran. Los sentimientos nacen "cuando una representación se halla oprimida entre fuerzas opuestas"; los actos volitivos, son producidos por la presión recíproca de las representaciones. Herbart no reconoce la libertad de la voluntad en el sentido de Kant. Las masas más fuertes de representaciones determinan nuestro obrar, y como la instrucción puede crear tales masas de representaciones, se ve aquí también la posibilidad de la formación del carácter. [4]

En última instancia, esta lucha de las representaciones se explica metafísicamente recurriendo a cierto número de elementos subyacentes en la conciencia llamados *reales*. Además, son susceptibles de medirse matemáticamente los diversos estados psíquicos (psicología matemática).

En suma: la psicología de Herbart puede ser caracterizada como metafísica, intelectualista, asociacionista, mecanicista y matemática.

4. *La instrucción educativa.*—Sentadas estas bases, fija Herbart los términos del problema teorético de la pedagogía: el *carácter moral, fin de la educación, se alcanza por la instrucción, la disciplina y el gobierno.*

La instrucción (del latín, *in-struo*, edificar en) es el círculo de ideas que se van construyendo en la conciencia del educando, gracias al hecho de la apercepción. Conforme al mecanismo de la psique, dichas representaciones son modificables y determinan, en definitiva, la conducta y el obrar del hombre. Mas la conducta y la acción humanas son las más claras manifestaciones del carácter. Por tanto, la instrucción tiene un fin educativo: la verdadera instrucción es *instrucción educativa.* La instrucción en el mero sentido de información no contiene ninguna garantía para contrarrestar los defectos y la influencia de los existentes grupos de ideas, que son independientes de la información recibida. Pero la educación debe adueñarse de estas ideas, puesto que la clase y grado de ayuda que la instrucción puede proporcionar a la conducta depende del dominio que tiene sobre ellas.

Según esto, sólo es educativa aquella instrucción que modifica los grupos de ideas que el espíritu posee, impulsando a éste a formar una nueva unidad de representaciones o una serie armónica de unidades, que a su vez determinan la conducta. Una volición no es más que una idea que se ha desenvuelto cabalmente, realizando un círculo completo, que comienza con el interés y termina con la acción. Esta instrucción educativa que forma la voluntad o el querer, y modela el carácter, es la verdadera tarea de la escuela. El medio

[4] Cfr. R. WICKERT *op. cit.*, pág. 166.

de conseguir esta instrucción educativa es producir en el espíritu del niño un interés múltiple.

5. *La pedagogía del interés.*—En efecto, la primera condición para que la enseñanza sea fecunda es que excite el interés del educando. "El interés es la gran palabra, la palabra mágica de la pedagogía". Interesar al niño es depositar en su conciencia el gusto e íntimo atractivo de la verdad, la belleza y el bien; no un mero distraer o divertir, sino la fuente de la actividad intelectual. El interés excluye la violencia, suaviza el esfuerzo hasta casi suprimirlo. Todo está perdido si desde el principio se convierte el estudio en una especie de miseria y tormento".

Para Herbart existen seis clases de intereses: tres que provocan el conocimiento y tres que provienen de las relaciones sociales. Los primeros llevan a conocer las cosas, los segundos a convivir con los hombres. El interés que se liga al conocimiento puede ser *interés empírico,* en tanto sólo se dirige a la observación de objetos; *interés especulativo,* cuando conduce al estudio de las leyes y relaciones de las cosas, e *interés estético,* si conlleva la apreciación placentera de los hechos. Observar los árboles de un bosque es el resultado de un interés empírico; reflexionar acerca de las leyes de su nacimiento, el producto de un interés especulativo. En fin, el interés estético propende a gozar de la belleza de la floresta.

Los intereses que dan lugar a las relaciones humanas son: el *interés simpático,* que impulsa al hombre a participar en la alegría y dolor del prójimo; el *interés social,* que hace sentir el destino de la clase social a que pertenece, del pueblo, de la humanidad: el *interés religioso,* que lo guía al sentimiento de dependencia respecto de Dios.

Ninguna de las seis formas del interés debe descuidarse o sacrificarse. El interés debe ser *múltiple y equilibrado.* "La flor no debe romper el cáliz —la plenitud no debe convertirse en debilidad por el exceso de dispersión en muchos sentidos—. La sociedad humana ha creído necesaria desde hace mucho tiempo la división del trabajo para que cada uno pueda hacer bien lo que emprende. Pero cuanto más se limita y divide la empresa, tanto más se multiplica lo que cada uno recibe de los demás. Pues como la receptividad espiritual se basa sobre una afinidad de espíritu, y ésta, a su vez, sobre ejercicios espirituales semejantes, es evidente que en el reino supremo de la humanidad propiamente dicha no pueden permanecer aislados los trabajos hasta el punto de ignorarse recíprocamente. Todos han de ser diletantes de todo, cada uno ha de ser virtuoso en una especialidad. Pero la virtuosidad particular es asunto de elección; por el contrario, la receptividad múltiple, que sólo puede originarse de las múltiples tentativas del esfuerzo personal, es asunto de la educación. Por esta causa consideramos como primera parte del fin pedagógico la *multiplicidad* del interés, que es preciso diferenciar de su exageración, de la *multiplici-*

dad de ocupación. Y puesto que los objetos de la voluntad, las direcciones particulares mismas, nos interesan todas por igual, para que no disuene ver la debilidad junto a la fuerza, añadiremos este predicado: multiplicidad equilibrada". [5]

6. *Los pasos formales.*—El interés aviva la atención y ésta, puesta en marcha, enriquece la experiencia (el círculo de ideas) del alumno, gracias a la apercepción.

La atención aperceptiva puede aplicarse a un objeto aislado para captarlo fielmente en su totalidad, o bien tratar de asociar diversos objetos o elementos de una cosa. En el primer caso se habla de la *aprehensión* analítica; en el segundo, de la *conciencia* sintetizadora.

La aprehensión y la conciencia pueden a su vez considerarse sucesivamente en estado de mera contemplación estática (intuición) o en estado de movimiento (proceso discursivo). De la combinación de estas manifestaciones de la atención aperceptiva, se derivan los cuatro grados, etapas, momentos o pasos de la enseñanza. Se les llama "formales", porque ofrecen la forma general merced a la cual el educando puede apropiarse las más diversas materias de enseñanza, y son:

I. La aprehensión estática durante la cual el educando contempla claramente un objeto: *etapa de la claridad o de la mostración del objeto.*

II. El tránsito de una aprehensión a otra: *etapa de la asociación o comparación.*

III. La comprensión de diversos objetos en su profunda relación mutua: *etapa de la sistematización o de la generalización.*

IV. El proceso de la conciencia para aplicar en su forma más variada el conocimiento adquirido: *etapa del método o de la aplicación.*

Un ejemplo puede ilustrar la didáctica de los "pasos formales". Tema de la lección: "Los Planetas". *Primer momento* de la enseñanza, la claridad o intuición: observar en un astrolabio el movimiento de algún planeta (Venus). *Segunda fase del proceso*: comparar a Venus con otros planetas. *Tercer grado del aprendizaje o generalización sistemática*: caracterizar en general esta especie de astros llamados planetas (definición de planeta). *Cuarto paso,* o sea la aplicación del conocimiento adquirido: establecer un parangón entre los planetas y otras clases de astros, plantear y resolver problemas astronómicos de distancia, de velocidad, etc.

Véase cómo el último "paso" es un grado de asociación más amplio que el tercero; pero, como tal, susceptible de servir de base para una nueva sistema-

[5] J. F. HERBART, *Pedagogía General.* Segunda Parte.

tización, y así sucesivamente. Por ello, preconiza Herbart dicho método didáctico como un procedimiento eficaz para asegurar la continuidad de la enseñanza, pues "no hay verdadera enseñanza sino cuando una noción nueva se intercala en su lugar en la serie de nociones ya percibidas y forma una de las mallas del tejido, uno de los eslabones de la cadena".

Con esta idea de la continuidad de la enseñanza, va unido en Herbart el pensamiento de la concentración o unificación de los estudios. En particular, recomendaba Herbart los Poemas Homéricos como centro de enseñanza.

7. *La teoría de la disciplina y del gobierno escolar.*—La idea de concentración o unificación de la enseñanza respondía, en definitiva, a la necesidad de poner todo el proceso educativo al servicio de la formación del carácter moral, en cuya tarea, la *disciplina* logra efectos directos, *inmediatos*, a diferencia de la instrucción que obra en forma mediata. La disciplina se dirige a la voluntad del educando; pretende conformar el carácter de éste con vistas a una conducta moralmente valiosa. Para llegar a la intimidad del alumno y lograr los objetivos que se propone la formación disciplinaria, deben tomarse en cuenta las disposiciones naturales y el género de vida del niño y del joven. "Las naturalezas enfermizas se sienten dependientes; las robustas se arriesgan a querer".

Las reglas de la disciplina pueden ser ocasionales o continuas, pueden impulsar o contener, regular o auxiliar.

La tarea educativa recurre también a expedientes externos para proteger el orden de la vida: tal es el objeto del "gobierno". Los niños tienen naturales apetitos de lucha; provocan desorden y causan daños. Para contenerlos se impone una serie de medidas aplicables de grado o por fuerza. Si se pretende lograr esta finalidad mediante la formación del sentimiento de equidad en los niños (lo que constituye un verdadero ideal educativo), se está ya en el campo de la disciplina propiamente dicha. El gobierno, como tal, prescinde de estos efectos internos. Los medios de gobierno son la amenaza, el castigo, la amonestación, etc.; normas externas a que están todos sometidos por igual. "La disciplina, por el contrario, actúa de un modo continuo y siempre con la mirada en el futuro del alumno y suavemente como la providencia benigna. Al gobierno están todos sometidos por igual; la disciplina, por el contrario, tiene en cuenta la individualidad y se acomoda a ella en sus amonestaciones, amenazas, censuras; en sus alientos, alabanzas, recompensas. El gobierno tiene su papel especialmente en los años de la primera infancia y en los períodos de peligro particular; pero tiene que desaparecer, tan pronto como sea posible; pues 'los niños y los jóvenes han de ser atrevidos para llegar a ser hombres'. Donde se gobierna mucho no puede desarrollarse ninguna soltura personal, ningún espíritu de invención, ningún ánimo arriesgado, ninguna actitud previsora, ningún carácter fuerte, consciente de su fin." En suma: una conducta de vida real, pero al propio tiempo de elevación moral.

8. *La relación de la escuela con la vida.*—Puntualmente, debido a este objetivo de la educación, no desatiende Herbart, como verdadero sistemático, las relaciones de la educación con la cultura, y de la escuela con la vida. Percibe cómo la escuela olvida a menudo los quehaceres del mundo, pero acentúa con fina agudeza la tarea vital y social de la pedagogía. "De la escuela a la vida, y a su vez, vuelta de la vida a la escuela; ésta sería, sin duda, la marcha mejor que se podría seguir. Pero si las circunstancias no permiten esto, si según las formas sociales, el hombre de escuela y el hombre de mundo son dos personas completamente separadas que no pueden cambiar cómodamente sus lugares, ¿podremos indicar una ventaja precisa interna del uno sobre el otro? ¡Muy difícilmente! Pues ambos contribuyen por igual a representar en la sociedad y a mantener eficaz una cosa doble, pero unida; como tan frecuentemente se encuentra en las relaciones humanas, según están divididos los trabajos, cada uno ha de contar con el otro, que debe completar su actividad para que ésta, considerada por sí sola, no sea un trozo inútil." [6]

9. *La idea de experimentación y demostración pedagógicas.*—Herbart no ha sido sólo un teórico puro. Como profesor durante toda su vida, no se limitó a discurrir *ex cathedra* sobre los resultados de sus reflexiones; siempre tuvo ante sus ojos la tarea de comprobar su doctrina, a través de la experiencia metódica. Cuando fue designado profesor en Koenigsberg, en 1810, consideró propicia la circunstancia para organizar, como complemento de su cátedra, un centro práctico de experimentación pedagógica. La iniciativa provenía de Kant, quien alguna vez dijo: "Es inconcuso que faltan escuelas normales y escuelas de experiencias." Herbart realiza tan fecunda idea: instala en Koenigsberg un seminario pedagógico en el que, bajo su dirección, diez estudiantes se preparaban para las tareas de la enseñanza. Anexo a dicho seminario se estableció una escuela primaria de experimentación y aplicación, en la que un número reducido de niños (más o menos quince) suministraba la oportuna ocasión para poner a prueba las ideas de Herbart y de demostrar su anhelada eficacia. Tal es el nacimiento de estas instituciones que, desde entonces, son consideradas como imprescindibles en las escuelas normales en todas partes del mundo.

10. *Juicio sobre Herbart.*—Un acierto de la pedagogía de Herbart es el haber reaccionado en contra de los excesos del idealismo especulativo y romántico que, partiendo de la actividad creadora del yo, terminó por exaltar las nebulosas y arbitrarias construcciones de éste. En su lugar sustenta una concepción objetiva y un tanto intelectualista del mundo y de la vida.

Por esta vía llega, como se ha dicho ya, a forjar, bien que heredando toda la tradición pedagógica, el primero de los sistemas de una ciencia de la educación. Para ello no se satisfizo con apelar a la ética y a la psicología, ya consti-

[6] J. F. HERBART. *La Relación de la Escuela con la Vida*

tuidas en su época, en busca de los fundamentos de su doctrina pedagógica. Herbart mismo ha formulado una psicología y una filosofía moral y estética, de reconocida importancia en la historia de las ideas, por sus inmediatas y benéficas repercusiones.

Herbart ha logrado por sus libros y su acción pedagógica el reconocimiento general de que la educación y la enseñanza constituyen complejas y difíciles tareas, que requieren, para atenderlas, una preparación científica especial.

Algunos de sus pensamientos, producto de una excesiva sistematización, no han tenido eficaz y pertinente desarrollo, como la idea de la radical concentración didáctica. ¿Cómo coordinar la época homérica, por ejemplo, con la enseñanza de la matemática, o el aprendizaje de la lengua y de la literatura con el de la geografía astronómica, sin caer en un extremo más ilusorio que práctico?

Herbart.

Por otro lado, no comparte Herbart, es cierto, las ideas de un Fichte acerca de la educación nacional y pública, y su psicología es metafísica y construida sobre la base de elementos anímicos, aunque refuta con éxito la vieja doctrina de las facultades del alma. Pero ésta y otras deficiencias, vistas a la luz de su época y ambiente, no contrarrestan sus excepcionales rendimientos. Sus ideas acerca del interés, de los grados didácticos, de la disciplina, de la formación del carácter, de la creación de escuelas experimentales como procedimiento para reformar la educación, y otras muchas, se convirtieron en tópicos pedagógicos que vinieron a encauzar la ciencia y técnica de la educación por derroteros más seguros, desde el siglo XIX.

Además, como ya se dijo, su obra en conjunto representa la inicial sistematización de una teoría pedagógica, así se encuentren en germen algunas de sus piezas de construcción en Comenio, Locke, Rousseau y Pestalozzi; y su psicología, aunque de fundamento metafísico, postula ya métodos psicométricos, tan ponderados décadas después.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *La pedagogía de Herbart comparada con la de Pestalozzi.*
b) *La pedagogía del interés desde Comenio a Herbart.*

III

LOS POST-PESTALOZZIANOS: EL PADRE GIRARD, FROEBEL DIESTERWEG, ROSMINI

1. Los post-pestalozzianos. 2. El Padre Girard y la educación por el lenguaje. 3. Federico Froebel y los Jardines de la Infancia. 4. Adolfo Diesterweg y el nuevo rumbo de la pedagogía social. 5. Antonio Rosmini y un ensayo de renovación de la pedagogía confesional.

G. COMPAYRÉ, *El Padre Girard y la Educación por la Lengua Materna*, Trad. del P. Blanco Suárez. Ediciones "La Lectura". Madrid.—J. PRÜFER, *Federico Froebel*, Trad. española. Editorial "Labor". Barcelona, 1929.—P. MONROE, *Enciclopedia de la Educación*. Art. *"Diesterweg"*.—J. SANTE GUIFRIDA, *Historia de la Pedagogía*. Turín, 1912.

1. *Los post-pestalozzianos.*—La influencia de Pestalozzi se deja sentir en los primeros años de la actividad pedagógica de Herbart; pero con el tiempo el sistema herbartiano se va emancipando de tal influjo. No obstante, las ideas pestalozzianas acaban por fundirse con nuevos pensamientos de Herbart, dando lugar a una creación propia y original de este filósofo y pedagogo alemán.

No ocurre lo mismo con otros pedagogos de la primera mitad del siglo XIX. Aunque todos ellos poseen rasgos característicos, su relación con Pestalozzi es ostensible, a pesar de la influencia lateral que reciben de la pedagogía de la época, particularmente de Herbart. Por continuar la obra de Pestalozzi, bien que en libre relación con él, pueden ser llamados post-pestalozzianos.

2. *El Padre Girard y la educación por el lenguaje.*—El primero de ellos es el Padre Girard.[1] Pestalozzi había destacado la función imprescindible del lenguaje en el proceso de la educación. El Padre Girard convierte en cen-

[1] Nació en Friburgo en 1765; murió en 1850. Perteneció a la Orden de los Franciscanos. De 1825 a 1835 fue profesor de filosofía, en Lucerna.

tro de enseñanza dicha asignatura, transformando profundamente la doctrina didáctica de ella. En su libro *La Enseñanza Regular de la Lengua Materna* (1844) plantea un doble problema: el de la instrucción común de todas las clases sociales y el de elegir un estudio que pudiese ser considerado como una parte que fuera al mismo tiempo propio para ejercitar todas las *facultades del alma*. Pronto resuelve el problema. Para lo primero, piensa en la obligatoriedad escolar; para lo segundo, acude a la enseñanza de la lengua materna. Ninguna otra rama del aprendizaje, dada la relación que guarda con todo el saber, es capaz de servir mejor para el desarrollo armónico del hombre. El grado de posesión del lenguaje expresa el grado de formación y cultivo del espíritu.

La educación elemental tiene por tarea el desarrollo de las facultades humanas. No trata tan sólo de cultivar la memoria. Por ello, el actual aprendizaje de la lengua es nocivo. "Las gramáticas en uso están calculadas únicamente para la dicción y la escritura correctas. Con su auxilio se llega, a la larga, a evitar cierto número de faltas de estilo y de ortografía... Esta enseñanza se convierte en un asunto de pura memoria y el niño se habitúa a pronunciar sonidos a los cuales no une sentido alguno. Para el niño sería necesaria una gramática de ideas... Nuestras gramáticas de palabras son la llaga de la educación".

A fin de que la gramática cumpla su delicada tarea, su enseñanza ha de ser progresiva, práctica, y sobre todo, despertar la actitud inquisitiva del niño. "Las reglas, dice el Padre Girard, se han establecido sobre los hechos; es pues a los hechos que debe ligárseles en la instrucción, con el fin de enseñar a los niños a entablar conocimiento de causa con lo que hasta aquí no han hecho sino por una ciega imitación... Pocas reglas; muchos ejercicios. Las reglas son siempre abstractas, secas, y debido a ello muy poco a propósito para agradar a los niños, aun cuando puedan comprenderlas. Debemos pues, en general, economizarlas lo más que se pueda".

En tal virtud, el curso educativo (formativo) de la lengua materna debe ser cíclico. Desde un principio el alumno aprende simultáneamente sintaxis, conjugación, vocabulario y composición.

En su obra intitulada *Curso educativo* (1844-1846) desenvuelve con más amplitud el principio de la *educación por el lenguaje*. Las primeras lecciones de gramática son al mismo tiempo lecciones de cosas. Nombrando el niño cosas, animales y personas, relaciones y actos, adquiere la noción gramatical del sustantivo y adjetivo, del verbo y la preposición. Paralelamente, se despertará el juicio científico y estético del niño. El propósito permanente de la educación, en fin, es la cultura moral. Todas las materias de enseñanza a través de la formación lingüística, deben convergir en el desarrollo de la conciencia ética. Dentro de tal rigorismo, no tiene incluso empacho en hablar de una *aritmética y geografía morales*. Puntualmente, la crítica de Gerard a Pestalozzi

alude a la mayor importancia que de hecho concede éste a las matemáticas sobre las humanidades.

Las ideas pedagógicas del Padre Girard no sólo influyeron en Suiza. Se encargaron de pregonarlas en el extranjero: el abate R. Lambrusschini en Italia, y M. Michel en Francia. Su mejor éxito fue logrado en los últimos grados de la escuela primaria y en los primeros años del curso de estudios de los liceos.

GRÉGOIRE GIRARD

DE L'ORDRE DES CORDELIERS, NÉ A FRIBOURG LE 17 SEPTEMBRE 1765. PREMIER CURÉ DE BERNE DEPUIS LA RÉFORMATION; PRÉFET DES ÉCOLES DE LA VILLE DE FRIBOURG DE 1804 A 1823; FONDATEUR DE LA SOCIÉTÉ ÉCONOMIQUE; PROFESSEUR DE PHILOSOPHIE A LUCERNE; PROVINCIAL DE SON ORDRE; PRÉSIDENT DE LA SOCIÉTÉ HELVÉTIQUE DES SCIENCES NATURELLES EN 1840; CHEVALIER DE LA LÉGION D'HONNEUR, HONORÉ DU GRAND PRIX MONTHYON POUR SES OUVRAGES SUR L'ÉDUCATION; MEMBRE DE L'ACADÉMIE DES SCIENCES MORALES ET POLITIQUES (FRANCE); MORT A FRIBOURG LE 6 MARS 1850. IL A BIEN MÉRITÉ DE LA PATRIE. (DÉCRET DU GRAND CONSEIL DU 6 MARS 1850.)

Au pére du peuple fribourgeois.
Au protecteur de la jeunesse.
Au philosophe chrétien et au moine patriote.

3. *Federico Froebel y los Jardines de la Infancia.*—La aplicación de las ideas de Pestalozzi a la educación de los párvulos, es obra de Federico Froebel (1782-1852). En ello reside el rendimiento perdurable de este ilustre pedagogo, que ha creado nada menos que los "Jardines de la Infancia" (los *Kindergarten*).[2]

Froebel parte de la concepción del mundo de los filósofos idealistas especulativos. El mundo es un complejo orgánico movido por un impulso vital, una multiplicidad de seres que se renuevan sin cesar, conforme a una ley espontánea que se identifica con Dios. El alma humana participa de esta naturaleza cósmica; en ella se revela esta tendencia creadora de la existencia. "La vocación del hombre, considerado como inteligencia racional, es dejar obrar su ser manifestando la acción de la Divinidad: revelar a Dios en su exterior, esto es, verificar la Ley universal: adquirir los conocimientos de su verdadero destino con toda la libertad y espontaneidad".

[2] FROEBEL nació en Oberweisbach (Turingia). Sus obras pedagógicas son: *La Educación del Hombre*, que contiene las ideas maestras del autor sobre la educación; *Cantos de la Madre*, una serie de consejos acerca de la educación de la primera infancia: *Cien Cantos para Baile*, y la revista de carácter pedagógico *Vivamos para los Niños*.

Por ello, la pedagogía debe considerar al niño como actividad creadora y despertar mediante estímulos las facultades de éste, propias para la creación productiva. La pedagogía de Froebel es una pedagogía de la actividad espontánea. "Así como en la bellota se hallan las disposiciones para llegar a ser un roble magnífico, así se encuentran en el niño las aptitudes para ser un hombre pleno. La educación es un proceso evolutivo y natural de las disposiciones humanas". El verdadero sentido de los "Jardines de la Infancia" explica satisfactoriamente tal concepto de educación. Son jardines en los que las plantas son niños que deben recibir el cuidado y la nutrición adecuados. Estas plantas crecen y se desarrollan gracias a una continua y propia actividad, bajo el oportuno estímulo de "jardineras" (educadoras). El niño es activo en la asimilación y expresión de la vida.

La educación de los párvulos ha de derivarse, pues, de las necesidades y tendencias de éstos. El niño experimenta un gusto particular por el juego, la observación y la actividad constructiva. Por eso, el método de Froebel ve la manera de satisfacer tales actitudes. A decir verdad, con Froebel se fortalecen propiamente los *métodos lúdicos* en la educación. El gran Pedagogo hace del juego un arte, un admirable instrumento para promover la educación de los párvulos. "Los juegos de la infancia son algo así como germen de la vida toda que va a seguir: pues el hombre entero se desarrolla y se manifiesta en ello; en ello revela sus más hermosas aptitudes y lo más profundo de su ser. La vida del hombre tiene su manantial en esta época de la existencia, y si esta vida es serena o triste, tranquila o agitada, fecunda o estéril, si lleva consigo la paz o la guerra, depende de los cuidados más o menos juiciosos impartidos al principio del desarrollo del ser" (*La Educación del Hombre*).

El juego desemboca en el trabajo. Por ello, se debe encaminar al niño al trabajo, bien que en formas sencillas y naturales. El cultivo de parcelas es adecuado procedimiento para ello. "Dios crea y obra... Dios creó al hombre a su imagen y semejanza".

Junto a los juegos propone Froebel como medios educativos en los *Jardines de la Infancia* la gimnástica musical y coral, la conversación, el dibujo, el modelado y el uso de cierto material propio para la educación de la mano: los *dones*. Bajo este gracioso nombre señala Froebel objetos destinados a despertar en el párvulo la representación de la forma, el color, el movimiento y la materia. Los dones son: una pelota, una esfera, un cubo, un cilindro, un cubo dividido en ocho cubitos y un cubo dividido en piezas de construcción. Con la representación de la forma se asocia el aprendizaje de la lengua. Los cantos, las poesías y las conversaciones son bellos recursos, en fin, para despertar el sentimiento moral y religioso de los niños.

A la larga, la serie completa de "dones" quedó constituida así:

a) Una pelota de tela, con seis pelotitas llevando los colores del arco-iris, y un soporte para hacerlas oscilar.

b) Una esfera, un cubo y un cilindro de madera; estos últimos de igual superficie en la base.

c) Un cubo desarmable en ocho cubitos.

d) Un cubo desarmable en ocho paralelepípedos.

e) Un cubo desarmable en veintisiete cubitos.

f) Un cubo desarmable en veintisiete paralelepípedos pequeños.

Las ideas de Froebel alcanzaron pronto grande difusión, y han triunfado, en la posteridad, con las naturales enmiendas de toda obra humana. La prohibición pasajera de los *Jardines de la Infancia* acaecida a mediados del siglo XIX en Prusia, bajo el pretexto de ser un vehículo de ateísmo y socialismo, fue sólo un signo de que su creación respondía a las más hondas necesidades pedagógico-revolucionarias del tiempo (En 1848, las asociaciones liberales de maestros habían adoptado los "Jardines" de Froebel).

Froebel ha visto con claridad que los recursos didácticos aplicables en la educación de la primera infancia (0-6 años) son diferentes de los que Pestalozzi descubrió para etapas posteriores de la vida. El *camino de la humanidad* que el niño ha de recorrer en su educación, ofrece variantes psicológicas.

4. *Adolfo Diesterweg y el nuevo rumbo de la pedagogía social.*—Adolfo Diesterweg (1790 1886), expresa y realiza el nuevo giro que iban exigiendo las circunstancias de la época a la pedagogía social iniciada románticamente por Pestalozzi: con profunda claridad, llega a ver Diesterweg que la acción política es inseparable de la enseñanza popular.[3]

Para provocar este viraje en las ideas pedagógico-sociales, busca sólido apoyo en los grandes teóricos de los tiempos modernos. "El primer principio de su doctrina es la *naturalidad*. *Diesterweg* concibe al hombre como un organismo vivo, nacido con disposiciones y tendencias que impulsan al desarrollo y que han de ser despertadas por el arte de la educación. Pero junto a esta base general y humana, todos los alumnos poseen una diferencia peculiar y racional; dependen de su ambiente y de los influjos de su época, y por ello, el segundo principio exige la *culturalidad* de la educación. A éste se añade el tercer principio del *desarrollo armónico* de todas las disposiciones corporales y espirituales.

El fin de la educación es: "la autoactividad al servicio de lo verdadero, bello y bueno", o, como también dice, de la "humanidad, noble virilidad, virtud". El método de enseñanza es el diálogo desarrollador que se enlaza con la intuición (uso de los sentidos; marcha del todo a la parte; desarrollo de lo abstracto desde lo concreto; referencia de las ideas a las representaciones intuibles). El efecto de tal instrucción es educativo; pues "la verdadera instrucción conquista la voluntad". El alma de la enseñanza es el maestro; éste no

[3] La obra más importante de Diesterweg lleva el nombre de *Educación general y Educación escolar en particular.*

debe ser rebajado, como en el método entonces muy recomendado de Bell y Lancaster, hasta convertirle en la rueda de una gran máquina.

Las ideas liberales de Diesterweg tuvieron que sostener una violenta lucha contra la ortodoxia. Se le reprochaba socavar la sencilla credulidad cristiana y perjudicar el prestigio eclesiástico. Aun desde el púlpito se predicaba contra el "camino seco, sediento" que hacía seguir a los maestros. No sólo fue achacada a su pedagogía la causa de la enfermedad política y social del tiempo, sino que también su viril defensa de la libertad del magisterio y de la escuela pública fue calificada de extravagancia peligrosa. Ahora bien, Diesterweg fue, sin duda, el alma del magisterio que se levantaba vigorosamente. De palabra y por escrito había defendido la elevación de la enseñanza de la escuela primaria y de la formación del magisterio. Había creado cursos de perfeccionamiento para maestros, asociados éstos en grupos magisteriales, fundando casas de huérfanos, impulsando a su liberación el servicio eclesiástico inferior, a la inspección escolar técnica y a una remuneración suficiente. Así surgió poco a poco un magisterio culto, metódicamente preparado, consciente de sí mismo. Con la fundación de numerosos seminarios (escuelas normales), disminuyó constantemente el número de los maestros insuficientemente preparados; en las asociaciones y periódicos del magisterio adquirieron, poco a poco, forma definitiva a las aspiraciones de la clase. El aniversario de Pestalozzi en 1846 y el año de luchas políticas de 1848 dieron clara expresión de los deseos y esperanzas de los maestros. Spranger sintetiza su programa básico en cinco puntos esenciales concretos: primero, la escuela del Estado; segundo, la ley escolar; tercero, la escuela primaria general; cuarto, la escuela simultánea; quinto, la preparación universitaria del magisterio. [4]

La Época de la Reacción (1848-1860) en Europa, detuvo la marcha de este ideario educativo. Hubo más: las conquistas logradas fueron llamadas "la sabiduría irreligiosa de las masas". Pero todo fue transitorio. Las ideas liberales y socialistas resurgieron en 1860. Como era natural, Diesterweg estuvo a la cabeza del movimiento, hasta su muerte (1866).

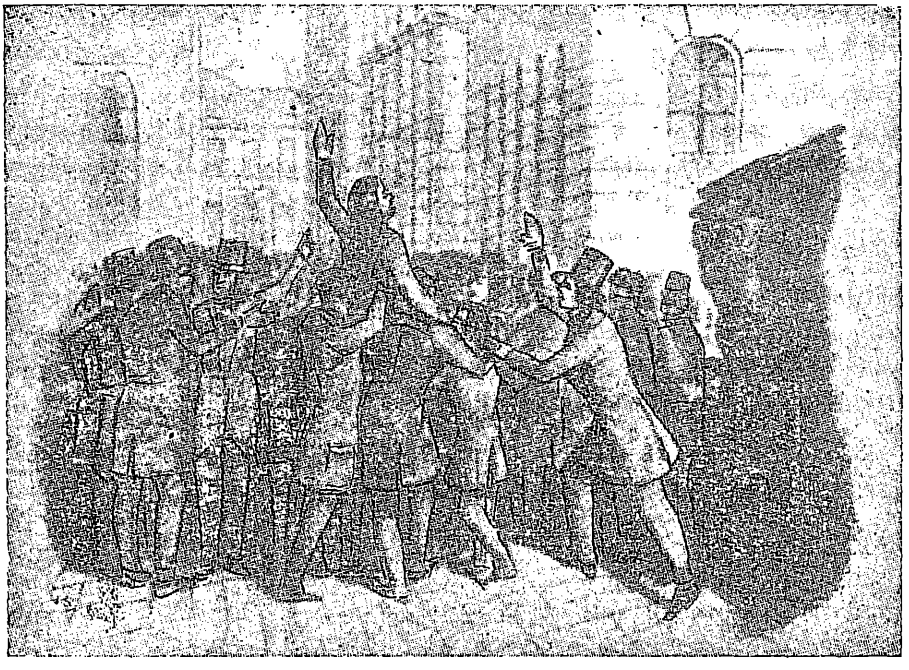
5. *Antonio Rosmini y un ensayo de renovación de la pedagogía confesional.*—No todos los hombres de Iglesia combatieron la nueva educación. El Padre Girard, como se ha visto, se incorporó al movimiento renovador. Lo propio ocurre con el católico romano Antonio Rosmini Serbati (1797-1855), figura, asimismo, importante en la filosofía del siglo XIX. [5]

Su teoría pedagógica tiene visible semejanza con el principio de la "atención aperceptiva" de Herbart y la idea de la educación natural y evolutiva de Froebel. Hace ver que el progreso natural del espíritu va de los conocimientos de gran generalidad a los de gran connotación, por ejemplo, de la

[4] Cfr. R. WICKERT, *op. cit.*, pág. 171

[5] Su obra lleva el título de *El principio supremo de la metódica.*

noción de planta a las nociones de flor, rosa, rosa damasco. "Si se dice al niño que cierta planta es una rosa damasco, es capaz de llamar a todas las plantas por el mismo nombre, y tiene que corregirse en cada paso que avanza; mientras que si se le dice que aquel objeto es una planta, se corregirán todos los pasos en su progreso futuro; porque todas las flores, las rosas y las rosas damasco son flores, y todas las rosas de damasco, son rosas. Tal es el orden natural de la apercepción; tal es el modo de cultivar la observación de la naturaleza, y aprender las relaciones que ligan sus diferentes partes. "Un pensamiento es lo que sirve como materia, o lo que ofrece la materia para otro pensamiento". Tal es la ley. Es evidente que si un pensamiento sirve como materia, u ofrece la materia para otro pensamiento, este segundo pensamiento no puede despertarse hasta después que se haya despertado el primero y haya ofrecido la materia requerida. Ahora bien: esto demuestra el orden natural y necesario de todo pensamiento humano".



Tumulto estudiantil. Viena 1848.

Todos los pensamientos que entran o pueden entrar en el espíritu del hombre, son distribuidos y clasificados en diferentes órdenes, conforme a esta ley. Estos órdenes son:

"Primero, pensamientos que no derivan su materia de pensamientos previos.

"Segundo, pensamientos que derivan su materia de pensamientos del primer orden y no de otros.

"Tercero, pensamientos que derivan su materia de pensamientos del segundo orden (y así sucesivamente) . . .

"Esta serie de órdenes es limitada; de aquí que sea infinito el desenvolvimiento a que la inteligencia humana está ordenada. . ."

Los actos del entendimiento, por otra parte, corresponden a los actos de la voluntad. Esto quiere decir que el progreso de la vida intelectual corre paralelo al progreso de la vida afectiva y voluntaria. Los grados de la primera son la mera percepción, la abstracción, el análisis y la síntesis; la evolución de la segunda tiene estas etapas: volición afectiva sensorial, volición afectiva abstracta, volición apreciativa concreta y volición apreciativa moral.

En su obra póstuma *Método de la educación* se aproxima considerablemente a Froebel, revelando al par una excepcional aptitud descriptiva de la vida interior del niño.

Por lo que concierne a los aspectos político-sociales de la pedagogía. Rosmini, de acuerdo en lo fundamental con Vicente Couco y Pascual Gallespi, se aparta de la doctrina revolucionaria francesa, pero tanto menos sucumbe a un tradicionalismo subestimador de la razón, la libertad individual y la idea de progreso. En este punto Rosmini se pone del lado de la ideología nacionalista de un José Mazzini y de un Vicente Gioberti, para quienes era vano esperar la independencia de la ayuda de los extranjeros y de sus doctrinas, y que consideraban que para liberar a Italia era preciso dejar a un lado el halago de la imitación de los otros países y habituarse a sentir y a pensar italianamente.

La pedagogía de Rosmini intentó reformar la pedagogía confesional introduciendo ideas del pensamiento moderno. Su obra fecunda y su vida de bondad, no fueron, empero, suficientes para ello. Muchos de sus principios renovadores han sido condenados por la Iglesia como contaminados del espíritu herético del siglo.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Analogía y diferencia entre la pedagogía de Froebel y la de Herbart.*
b) *El concepto de la pedagogía social y política en Fichte y Diesterweg.*

IV

LA ESCUELA DE HERBART

1. Origen y desarrollo. 2. Los herbartianos inmediatos: Stoy, Waitz, Strümpell. 3. Los neoherbartianos: Ziller, Dörpfeld, Rein. 4. Los herbartianos independientes: Von Sallwürk, Paulsen... 5. El herbartismo fuera de Alemania

J. J. WOLFF, *La Escuela herbartiana*, en el *Lexikon de Paedagogik*, editado por E. M. Roloff y O. Willmann.—A. WEISS, *Herbart y su Escuela*, Berlín, 1928.—TH. WIGET, *Los Grados Formales en la Enseñanza*. Una Introducción en la Pedagogía de T. Ziller, Leipzig, 1914.—R. DE HOVRE, *Los Grandes Maestros de la Pedagogía contemporánea*. Editorial M. Sastre, B. A., 1946.—G. COMPAYRÉ, *Herbart y la Educación por la Instrucción*, Madrid, 1922.

1. *Origen y desarrollo.*—Herbart pertenece a los grandes filósofos tributarios de Kant. Es contemporáneo de Fichte, Hegel, Schelling, Schleiermacher... Sin embargo, su filosofía se aparta de la corriente del tiempo, que toma un carácter cada vez más *idealista y romántico*. Herbart, a decir verdad propende al realismo metafísico, cuya simiente cree hallar en el viejo Kant.

Dicha circunstancia explica por qué la doctrina herbartiana se propagó tras la muerte del gran Pedagogo, acaecida en 1841. En revancha de ello, según se ha dicho ya, el herbartismo tiene un vigoroso desarrollo hacia fines del siglo XIX. Sus partidarios llegan a formar legión; y, como es natural, las ideas del maestro van tomando con el tiempo nuevas modalidades en obsequio de una evolución estimulante y fructífera.

Entre los discípulos de Herbart pueden distinguirse tres grupos: los que directamente se unen a las ideas del maestro (herbartianos rigurosos: Stoy, Weitz, Strümpell); los que completan e introducen cambios en el sistema (neoherbartianos: Ziller, Dörpfeld, Rein); en fin, los que se vinculan a él en libre relación (herbartianos independientes: Von Sallwürk, Paulsen).

2. *Los herbartianos inmediatos: Stoy, Waitz, Strümpell.*—Carlos Wolkmar Stoy (1815-1885) declara inconmovibles los fundamentos de la pedagogía herbartiana, sobre todo en la fundamentación psicológica, pero subraya la importancia de la instrucción cristiano-religiosa junto a la cultura moral, en el problema de los fines de la educación. En la más importante de sus obras, la "Enciclopedia, Metodología y Bibliografía de la Pedagogía" retoca algunos pensamientos de Herbart. y rechaza todo cuanto otros herbartianos introducen con la pretensión de modificar alguna parte constructiva del sistema. Dentro de este espíritu dirigió al herbartiano Tuiskon Ziller la frase: "Todo lo nuevo en Ziller no es bueno, y todo lo bueno en él no es nuevo". Stoy fue un pedagogo práctico. Tuvo celebridad su "Seminario Pedagógico" y su "Instituto de Jena".

Teodoro Waitz (1821-1864) se hizo herbartiano muy tarde. Su mérito reside en haber tratado de suprimir los fundamentos metafísicos de la psicología de Herbart sin alterar las derivaciones pedagógicas de ella. En su obra pedagógica más importante *Pedagogía General,* divide el problema educativo en tres partes: Doctrina de la intuición, del carácter y de la inteligencia. En ella descuida un poco las ideas de la concentración y de los "grados formales" del aprendizaje. En descargo de ello pondera en todo su valor el aspecto social de la enseñanza, yendo más adelante que Herbart. "El alumno, decía, debe ser educado para la libertad interna, la benevolencia y el servicio social".

Luis von Strümpell (1812-1899) es un discípulo menos directo de Herbart que los anteriores. Ha laborado de preferencia en el dominio de la psicología. En su *Patología pedagógica* hace ver las relaciones de lo psíquico con lo corporal y cómo las anormalidades y perturbaciones infantiles tienen asiento en hechos fisiológicos. Con estas ideas se enlaza a los descubrimientos de Guillermo Wundt, el fundador de la psicología fisiológica.

3. *Los neoherbartianos: Ziller, Dörpfeld, Rein.*—Sin género de duda, es Tuiskon Ziller (1817-1882) el discípulo más importante de la escuela herbartiana, "el alma del herbartismo". En sus dos obras capitales: *Fundamentos de la Teoría de la Instrucción eduactiva* y *Pedagogía general,* completa y suministra, en parte, nuevos fundamentos a la doctrina del maestro. Puede decirse que en tres puntos, mejora y sobrepasa el sistema herbartiano.

Según Ziller:

a) La elección y distribución de las materias de enseñanza debe hacerse de acuerdo con las etapas históricas (grados culturales). Ziller admite que el niño recorre en su desarrollo la marcha que ha seguido la humanidad a través de los siglos; por ello, divide el programa en ocho grados que corresponden a ocho etapas históricas: Cuentos y leyendas, Robinson, los Patriarcas, Israel, Jesús (distribuido en dos años), los Apóstoles, la Reforma. La historia patria habrá de tratarse en paralelo con la historia sagrada.

b) Todas las ramas de la enseñanza deben concentrarse en torno de cada

uno de los grados culturales en cada período lectivo, pues el fin capital del proceso instructivo es la formación cristiano-religiosa del niño.

c) Las materias de enseñanza, en fin, deben ser tratadas de acuerdo con los pasos formales, que él eleva a cinco y llama de este modo: *análisis, síntesis, asociación, sistema y método.* [1]

En parecida relación con Herbart se halla Federico Guillermo Dörpfeld (1824-1893). En su obra *El materialismo Didáctico* (1870), reclama una minuciosa consideración del aspecto psicológico del aprendizaje; al propio tiempo hace ver que la cantidad de materia jamás debe suministrar la medida de la educación. Para él los pasos formales de la enseñanza son: *introducción, intuición, comparación, consideración y aplicación.*

Waitz había subrayado ya el factor social en la educación. Guillermo Rein (1847-1929) introduce en el sistema el ideal nacional del proceso formativo. Rein es considerado como uno de los pilares más firmes de la pedagogía herbartiana, y comparte con el maestro una firme voluntad de sistema.

Rein dispone la doctrina de la educación en dos grandes apartados: la pedagogía práctica y la pedagogía teorética. La primera tiene la misión de poner de relieve las relaciones de la sociedad con la organización de la vida educativa en todas sus formas (educación doméstica, espontánea, escolar), y se auxilia de la ética social y de la psicología social.

La pedagogía teorética, que está igualmente orientada en estas dos disciplinas, pero en la forma de ética individual y de psicología individual, se divide en dos grandes partes:

a) Doctrina de los fines de la educación (teleología).

b) Doctrina de los medios de la educación (metodología).

La teleología exige al educador el hacer de su discípulo una futura personalidad que corresponda al ideal de la personalidad humana. La metodología o sea la doctrina de los medios de la educación, se ocupa de la didáctica y de la disciplina. En la didáctica, en la que se toca al estudio de la selección de las materias de enseñanza, de la coordinación y de la manera de tratar éstas, introduce Rein algunas modificaciones al sistema herbartiano. Desde luego, clasifica la materia didáctica en *asignaturas histórico-humanistas* y en *asignaturas científico-naturales.* Tocante a los grados formales propone la siguiente serie: *preparación, presentación, asociación, consideración y aplicación.* Con respecto al principio de la concentración de la enseñanza, previene al maestro el convertir la *confusa varietas lectionem* en una *ordinata varietas.* [2]

4. *Los herbartianos independientes: Von Sallwürk, Paulsen.*—Con Ernesto Sallwürk (1839-1926) la escuela herbartiana va perdiendo su carácter intelectualista en obsequio de una pedagogía de la voluntad. La propia evolución de

[1] K. LANCE. *T. Ziller*, Berlín, 1918.

[2] Véase su obra *Resumen de Pedagogía.* Versión española, Madrid, 1925.

este pedagogo muestra tal cambio de orientación. En su conocida obra "Formas Didácticas Normales" (1902), aún se encuentra bajo el signo del esquema didáctico de Herbart, bien que ya revela señalada originalidad. Según Von Sallwürk, el proceso metodológico sigue estos grados:

I. *Grados de la conducción.*
   a) Objeto.
   b) Fundamento.

II. *Grados de la exposición.*
   a) Información.
   b) Fundamento.

III. *Grados de la elaboración.*
   a) Resultado.
   b) Inordinación.

Más tarde, separándose asimismo de la teleología herbartiana, indica que "la educación no puede construirse sobre la fe religiosa, sino sobre la cultura entera". A tal viraje de su concepción pedagógica contribuyó el estudio de la pedagogía pestalozziana, que lo llevó a formular en el otoño de su vida una doctrina voluntarista, como lo indica el título de su libro *Escuela de la Voluntad como Base de toda Educación* (1915).

Mucho más independiente aún que Von Sallwürk respecto de Herbart, es el eminente filósofo y pedagogo Federico Paulsen (1846-1908). Su mejor rendimiento aparece en sus ideas filosóficas acerca de los fines de la educación. Según su etimología, dice Paulsen, "formación" significa desplegamiento, de adentro hacia fuera, de una potencia de expansión aún indeterminada, hasta la madurez total. Formación significa también ese mismo desarrollo entero. Bajo este aspecto coincide con el concepto aristotélico de forma esencial. El hombre verdaderamente formado representa el tipo o esencia humana.

Pero dado que el hombre es un ser histórico, sólo como miembro de una comunidad histórica, hijo y ciudadano de un pueblo, es posible concebir y orientar la educación de él.

Paulsen reconoce la importancia contemporánea de la orientación realista en la enseñanza y exige una equiparación entre la formación realista y la formación humanista, pues la ciencia y la técnica son nuevos y vigorosos poderes en la cultura actual, pero con Herbart señala como ideales de la educación: fuerza de voluntad, austeridad y trabajo, fidelidad al deber y una concepción religiosa y moral de la vida.[3]

[3] F. PAULSEN, *Pedagogía Racional.* Versión española. Barcelona, 1927.

5. *El herbartismo fuera de Alemania.*—Fuera de Alemania el herbartismo se ha extendido muy considerablemente en la segunda mitad del siglo XIX. En los Estados Unidos de Norteamérica, el primero que abre el camino es Mr. McMurry, con la traducción, en 1889, de la *Psicología* de Herbart. El propio norteamericano publica en 1892 los *Elementos del método general*, en cuya obra expone con fidelidad y simpatía la doctrina herbartiana. Mr. de Garmo es el divulgador infatigable de las doctrinas de Herbart, como lo ponen de relieve sus muchas traducciones de pedagogía herbartiana y su estupenda monografía sobre Herbart en la colección de los *Grandes Educadores.*

En Inglaterra, las traducciones de Mr. y Mme. Felkin ganaron para Herbart buen número de adeptos, como lo prueban las instituciones docentes en que imperan los métodos de los pasos formales. En la lejana Austria, inclusive se conoció pronto la doctrina de este pedagogo de Koenigsberg.

Desde 1886, en Italia, el pedagogo Fornelli se adhiere a la doctrina en su obra *Pedagogía según Herbart y su escuela.* Por su parte, M. Luige Credaro da a la estampa el libro *Pedagogía de G. F. Herbart,* en el cual hace ver los grandes rendimientos de la orientación herbartiana en la ciencia de la educación y de la psicología.

En Francia, M. E. Roerich en su libro titulado *Teoría de la educación según los principios de Herbart* (1884) tiene el mérito de haber sido el primero en llamar la atención sobre la doctrina de Herbart. M. Pinloche tradujo partes sobresalientes, ora de la *Pedagogía general,* ora del *Bosquejo.* Una buena obra sobre Herbart en el siglo XIX la publicó M. Mauxión con el título *La Educación por la instrucción y las teorías pedagógicas de Herbart;* pero, sin género de duda, la obra que más ha contribuido a dar a conocer en Francia la doctrina herbartiana es el libro de Gabriel Compayré llamado *Herbart y la educación por la instrucción* (1906).

Latinoamérica (en particular Chile, Argentina, Uruguay, Brasil, Perú, Colombia, Venezuela y México) también es tributaria, hasta principios del siglo XX, de la pedagogía de Herbart, unida a innegables elementos pestalozzianos y krausistas. Esto último gracias a la vigorosa influencia ejercida en estos países por la venerable figura española de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) y su grupo. Otro maestro español, el prolífico pedagogo Pedro Alcántara García (1842-1902), a través de su obra, también ha sido un eficaz vehículo en América Latina de las ideas herbartianas.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Estudio comparativo entre Stoy y Ziller.*
b) *El sistema de la Pedagogía de G. Rein.*

V

LA PEDAGOGÍA CATÓLICA DESDE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX

1. Concepto y tarea de la pedagogía católica. 2. Félix Dupanloup y la pedagogía del internado. 3. Dom Bosco y la pedagogía católica preventiva. 4. El Cardenal J. H. Newman y la enseñanza superior. 5. J. L. Spalding y la pedagogía católica del carácter. 6. Otto Willmann y el sistema de una pedagogía orgánica.

F. DE HOVRE, *Pedagogos y Pedagogía del Catolicismo*. Traducción española por José María Bernaldez. Ediciones Fax. Madrid, 1946.—L. RIBOULET, *Histoire de la Pédagogie*. Lyon, París, 1927.—E. GUERRERO, *Fundamentos de Pedagogía Cristiana*, Madrid. 1945.

1. *Concepto y tarea de la pedagogía católica.*—La pedagogía católica ha continuado su obra en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, fortaleciendo o reformando anteriores instituciones, o creando nuevas, y dando a la estampa numerosos opúsculos redactados por eminentes pensadores.

La pedagogía católica deriva su doctrina del Evangelio, de las enseñanzas de los padres y doctores de la Iglesia y de la filosofía perenne. "El primer carácter esencial de la pedagogía católica, dice F. de Hovre,[1] está en su conexión orgánica con todo el catolicismo". La educación no se concibe como una simple adaptación al medio, a manera de un afinamiento exterior del desarrollo físico y de formación de la inteligencia. La educación se refiere, además, y fundamentalmente, al fuero interno del hombre: "Mira la transformación interior del hombre, su iniciación en la verdad total, su incorporación a la comunidad eclesiástica, su comprensión de la verdadera jerarquía de valores de la vida, su cultura interior, su salvación, su acatamiento a Dios. El niño está

[1] *Líneas Fundamentales de la Pedagogía Católica*. Traducción de José María Bernáldez. Madrid, 1946.

aureolado con el nimbo del ejemplo: 'Si no os hacéis como niños, no entraréis en el reino de Dios'. Las almas escogidas se dedican a la obra educadora; educar se convierte en empresa ético-religiosa, en la que intervienen los mayores bienes del mundo: el alma del niño, la eternidad, la verdad cristiana, la Iglesia, Dios".

Tres ideas orientan principalmente la pedagogía católica:

a) *Teocentrismo.*—Dios debe ser el alfa y omega de la educación. "Es contrario al espíritu católico —dice R. Guardini— hablar mucho de personalidad, de autoeducación, etc. Con ello el hombre constantemente remitido a sí mismo, gravita alrededor de su propio 'yo', y olvida las miradas libertadoras hacia Dios".

b) *Cristocentrismo.*—La figura de Cristo —Camino, Verdad y Vida— es el centro de la educación religiosa. Por consiguiente, la imitación de Cristo es la ley de toda verdadera educación.

c) *Eclesiocentrismo.*—Sólo a través de la Iglesia puede acercarse el hombre a Cristo, y, por ende, a Dios.

2. *Félix Dupanloup y la pedagogía del internado.*—Prosiguiendo la tradición pedagógica del catolicismo, mantenida con tanto celo en la primera mitad del siglo XIX por Bernardo Enrique Overberg, Gregorio Girard, Antonio Rosmini, Juan Antonio Rayneri y el P. Lacordaire, destaca en Francia la personalidad de Félix Dupanloup hacia los años que van de 1850 a 1878. (En 1850, comienza a aparecer su importante obra *De la Educación,* en tres vols., y en 1855 su libro *De la Educación intelectual superior*, también en tres volúmenes.)

Para Dupanloup, en la educación intencionada, el respeto hacia el niño y la autoridad (que proviene de Dios) son factores determinantes. Puesto que el hombre ha sido creado a imagen de Dios, el fin e ideal de la educación no puede ser otro que conservar y desenvolver esta semejanza *(imitare Deum).*

Dupanloup es un buen conocedor del niño, y sus convicciones religiosas lo llevan a forjar una doctrina totalizadora de éste. "El niño, dice, es el género humano, es la humanidad entera, es el hombre: nada más ni nada menos... Todas las autoridades divinas y humanas: el rey, el sacerdote, el padre, el instructor, el magistrado, la familia, la sociedad, la Iglesia, se han instituido para él. La disciplina moral. la enseñanza, las letras, las ciencias, la religión, los premios todos al trabajo y a la virtud, la Providencia, en fin, todo ello es en este mundo para él; porque él es de Dios y es para Dios. Por eso todo en este mundo debe trabajar para su educación".

La educación debe comprender todos los aspectos de la vida civilizada (ciencia, política, arte, etc.); no ha de omitir la cultura del cuerpo; ello, empero, para llegar a la esencia del hombre, o sea su formación ético-religiosa.

El carácter tiene en la pedagogía de Dupanloup un excepcional valor. "El hombre vale lo que vale su carácter; el carácter vale el espíritu cristiano que lo perfecciona y fortifica".

Los medios generales de la educación son cuatro: cuidados físicos, instrucción, disciplina y religión; el educador, múltiple: Dios, los padres, los maestros, los condiscípulos...

Partiendo de estos conceptos, formula Dupanloup una *doctrina pedagógico-católica del internado* que le ha granjeado merecida fama. El internado es concebido a manera de una estructura orgánica, cuyas partes deben ser jerarquizadas dentro de una idea de totalidad. Como tal, debe establecer relaciones y vínculos con las instituciones sociales que le rodean: la familia, la vida secular, y, sobre todo, la Iglesia.

Sus ideas sobre el internado han sido el resultado de la feliz experiencia que tuvo dirigiendo el Seminario elemental de St. Nicolás du Chardonnet. Dupanloup fue también preceptor del príncipe de Orleans, y eminente político y escritor.[2]

3. *Dom Bosco y la pedagogía católica preventiva.*—En Italia, Dom Bosco (1815-1888) concibe y realiza un plan educativo que honra en mucho la pedagogía católica. Fundó en Turín el "Oratorio de San Francisco de Sales", en donde se comenzó a instruir a niños pobres en la doctrina cristiana y en el aprendizaje de artes industriales. Pronto estos establecimientos se multiplicaron en Italia y fuera de Italia, adquiriendo nuevas modalidades y llegando a incluir todo género de enseñanza (escuelas primarias, técnicas, de bachillerato). Para asegurar su existencia y desarrollo, fundó en 1868 la "Pía Asociación Salesiana" y la "Congregación Femenina de María Auxiliadora" (1874); más tarde, el patronato de los "Cooperadores Salesianos", cuyo designio es sostener económicamente los establecimientos.

La fecunda idea que orienta la obra de Dom Bosco es la de la Pedagogía preventiva. Es preferible una educación preventiva a una educación represiva. La primera se inspira en la razón y la piedad: la segunda, en el castigo y la corrección ofensiva. En la prevención observa el niño una prueba de sublime afecto, pues a menudo el educando incurre en falta, porque no tiene a su lado quien advierta la consecuencia de sus actos. El sistema preventivo hace del alumno un amigo del maestro, cuyos consejos evitan el enojo, el castigo y el deshonor.

La razón y la conciencia religiosas son los instrumentos de la pedagogía preventiva. Reclama una sostenida atención por parte de los maestros, pero produce magníficos resultados; toma en cuenta las inclinaciones y aptitudes de los niños, y por ende, tiene un carácter vocacional. Asimismo, se halla inspirada en un pensamiento práctico. Dom Bosco ve en la instrucción un medio por obra del cual el educando puede prepararse eficientemente para la vida.

[2] R. FAGUET, *Mgr.* Dupanloup, 1910, París.

Dom Bosco es un continuador y renovador de la pedagogía atractiva, que con fortuna iniciara en Italia Victorino da Feltre, pero, a decir verdad, su obra posee, además, un eminente carácter social que la coloca entre las grandes ideas de la época. (R. P. Auffray, *Dom Bosco*, 1910.)

4. *El Cardenal J. H. Newman y la enseñanza superior.*—En Newman (1810-1890) tiene el catolicismo un conspicuo pedagogo de la enseñanza superior. Con manifiesta perspicacia construye este protestante convertido al catolicismo una pedagogía basada al par que en la naturaleza psíquica del hombre, en un ideal y concepción católicos de la vida. Respecto a lo primero, exige y descubre los principios de una psicología genética y concreta. "La vida psíquica está ligada orgánicamente al hombre, el pensar a la persona, el sentir a los instintos, el querer al corazón, lo consciente a lo inconsciente, lo lógico a lo espontáneo, el conocer a la vida, el obrar a los móviles, los pensamientos a las costumbres, el hombre de hoy al hombre de ayer, el hombre cultural al hombre-naturaleza". La psicología, en la que precisa fundar un sistema pedagógico de un pueblo, debe ser la psicología del propio pueblo. El mismo hace una psicología del hombre inglés como subestructura de su pensamiento educativo.

Newman estudia las diversas concepciones de la universidad que se han formulado y realizado en la vida académica europea, con el propósito de obtener los objetivos y modalidades más convenientes para la enseñanza superior. Como resultado de esta faena, asigna a la pedagogía universitaria los siguientes fines:

1º El mantenimiento y desarrollo de la cultura superior. (Carácter común de las universidades europeas.)

2º La formación de profesionales: médicos, juristas, ingenieros, conforme a un principio vocacional de las aptitudes de éstos. (Objetivo preferente de la universidad francesa.)

3º La investigación científica. (Tendencia fundamental de la universidad alemana.)

4º La formación de hombres y personalidades. (Centro de gravedad de las universidades inglesas.)

5º Influencia sistemática en la elevación del nivel cultural del pueblo. (Táctica social de la universidad iniciada en Norteamérica.)

Newman censura, por otra parte, la ausencia de los estudios teológicos en la universidad, pues ésta debe enseñar todas las ramas superiores de los conocimientos a fin de proporcionar una visión de conjunto sobre la cultura, sobre el mundo y sobre la vida. "Teología es un conocimiento científico, dice con el mismo derecho que la teoría de Newton es una ciencia. Una enseñanza universitaria sin Teología es redondamente antifilosófica. La Teología

tiene, por lo menos, tantos derechos a un sitio en la universidad como la Astronomía." [3]

En el fondo, el cardenal Newman, figura eminente y destacado renovador de la Universidad de Oxford, sustenta la idea de una universidad humanística que atienda por igual las exigencias de la cultura moderna y lo perenne y fecundo de la tradición católica.

JOHN HENRY NEWMAN

5. *J. L. Spalding y la pedagogía católica del carácter.*—El portavoz norteamericano de la pedagogía católica es J. L. Spalding (1840-1916), una personalidad poliédrica: además de educador, es tribuno sagrado y poeta, sociólogo y filósofo.

Spalding ha comunicado a la doctrina educativa esta riqueza de su formación intelectual: habla con igual erudición de los fines y circunstancias sociales que de los objetivos prácticos y metodológicos de la enseñanza.

Ante todo, defiende un pedagogismo cultural. La educabilidad, dice, es la primera característica del hombre; es el fundamento de nuestra esperanza, el hecho más trascendental de la historia.

En segundo lugar, hace ver la estructura social de la educación. "La trama y la cadena de nuestra vida nos es dada por la comunidad. Los atributos humanos no pueden despertarse ni desenvolverse sino en la comunidad. De la comunidad nos viene el idioma, la religión, las instituciones, las ciencias y las

[3] *Idea of University*, vertida al español bajo el título *Naturaleza y fin de la Educación universitaria*, Madrid, 1946.

[4] *Theories of life and Education*, 1914.

artes. Para y en la comunidad nacemos, llegamos a ser accesibles a los pensamientos y susceptibles de caridad. En el aislamiento no se conseguirá nunca un grado verdaderamente humano".

"Lo que el individuo abandonado a sí mismo no podría acabar, así viviera muchos siglos, la educación lo hace por él en sólo algunos años."

Este concepto sociológico de la educación, empero, no menoscaba el valor y trascendencia de la personalidad y el carácter teológico de la existencia. "Civilización que destruya la fe en el genio, en el heroísmo, y en la santidad, es precursora de barbarie. Personalidad significa tanto como el mayor triunfo del hombre sobre el destino y la confirmación celeste de la libertad de su alma; una sociedad donde la personalidad fuese imposible, sería una sociedad de esclavos".

Mas la sustancia de la personalidad es el carácter moral. "Dignidad humana es sinónimo de dignidad moral; la verdadera norma del hombre es su carácter. El carácter constituye las tres cuartas partes de la vida. Amor al deber engendra paz del corazón, la más profunda que pueda imaginarse, alegría, la más durable que pueda decirse, y provoca un sentimiento de perfección y de armonía que en vano querríamos encontrar en otras partes: Amor al deber equivale a fuerza moral".

"¿Qué es lo más grande en el mundo, cuál es, propiamente hablando, el alma de la humanidad? El carácter".

"Carácter vale más que inteligencia; claridad más que saber, religión más que moralidad, y un gran corazón nos acerca más a Dios y a todo lo bueno que una gran inteligencia".

6. *Otto Willmann y el sistema de una pedagogía orgánica.*—Willmann (1839-1920) es, sin duda, el pedagogo más destacado de la tradición católica desde los últimos decenios del siglo XIX y uno de los didácticos más relevantes en la historia general de la pedagogía desde esta época. [5] El mejor acierto de la pedagogía de Willmann es haber llevado a la ciencia y a la técnica de la educación el principio histórico-orgánico de la cultura. Las creaciones del espíritu (religión, arte, moral, ciencia, lenguaje...) son estructuras vivas, dice el eminente pensador; seres orgánicos con historia y dotados de un principio vital y desenvolvimiento propios.

El centro de gravedad de la vida del espíritu, se hace radical en la vivencia religiosa. "Por la religión iníciase, ante todo, el hombre en la conciencia de los bienes ideales de la vida; la religión es cuna de la ciencia, del arte, de las

[5] OTTO WILLMANN, nació en Lissa. Exploró con fortuna en las ciencias naturales como en las ciencias del espíritu, particularmente en la filosofía (en donde ocupa un merecido sitio). Hacia 1863 se consagró profesionalmente a la pedagogía bajo la dirección de los herbartianos Ziller y Vatch. Ya en 1872 obtuvo la cátedra de filosofía y pedagogía en la Universidad de Praga.

costumbres, de la evolución del derecho. Si ellas siguen su normal evolución, estas conquistas de la razón investigadora, creadora y operante guardan su conexión con la religión".

Willmann es un pedagogo social moderado. "El cometido de la doctrina de la educación y de la formación no puede ser abarcado enteramente si no se tienen en cuenta los puntos de vista individual y social y si no se otorgan sus plenos derechos, al mismo tiempo, a la riqueza y a la profundidad del factor individual y la extensión de los complejos sociales e históricos.

Educación y formación siempre fueron a la vez transmisión y adaptación...; claro que puede considerarse la relación entre dos individuos como principal objeto de la educación y de la formación, pero siempre que no se olvide que, además, la relación entre dos generaciones constituye una ligazón real de capital importancia".

Otro carácter de la pedagogía y de la didáctica de Willmann es su aspecto histórico. Los elementos sociales de la vida son de naturaleza histórica. Para comprender las instituciones escolares, las normas de enseñanza, el ideal educativo no solamente se les ha de considerar en el espacio, o sea en su significación para la sociedad actual, sino que debemos reconocer su naturaleza en el camino de su desenvolvimiento, en su proceso y en su fuente.

En la obra fundamental de Willmann, que lleva por título *Didáctica como teoría de la información en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la Educación* (Didaktik als Bildungslehre in ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Gesichte der Bildung, 5ª ed. 1909), ofrece el gran pedagogo a manera de introito un estudio muy comprensivo sobre los *tipos históricos de los sistemas culturales.*

Sobre esa base concibe una didáctica que sobrepasa los fundamentos y propósitos de la didáctica tradicional formalista. "Con el antiguo término 'didáctica', dice Willman, quiero también aludir a la empresa de los didácticos del siglo XVII. Lo que buscaban era un campo de estudios que debía organizar y examinar la enseñanza en pequeño y en grande, en privado y en público, como prestación del individuo y de la comunidad; una ciencia donde la teoría de la instrucción y la teoría del sistema escolar estaban unidas indisolublemente...

"No se puede llegar a una construcción científica de todo el campo si no se asocian los puntos de vista individual y social, y si no van de la mano la especulación filosófica y la especulación histórica. Yo me he señalado una empresa, y es poner en contacto y en mutua interacción los datos de la metodología, sobre todo moderna, basada en la filosofía, los resultados de la historia de la educación y de la formación, y las líneas principales de una teoría del sistema escolar que la sociología moderna ha esclarecido".

El pensamiento organicista de Willmann queda formulado por medio de

tríadas conceptuales: cada estructura filosófica, sociológica o pedagógica aparece caracterizada a través de tres conceptos o momentos fundamentales. Por ejemplo, la organización social comprende la siguiente tríada: familia, clases sociales, comunidad; la conciencia humana, la tríada: vida, conocimientos, apetencia.

El concepto fundamental pedagógico se desenvuelve en el triple concepto: *la previsión*, que enseña a tomar en cuenta todas las manifestaciones psicobiológicas del niño; *la formación*, que alecciona acerca de los objetos culturales de que es susceptible el educando, y *la dirección*, o sea la tarea consciente encaminada a realizar el progreso integral del acto educativo.

"La educación, escribe Willmann, consiste en la acción previsora, formadora y directora de los adultos sobre el desarrollo de la juventud, a fin de hacerla participar de los bienes que constituyen la base de las instituciones sociales".

La obra consciente de la educación requiere una técnica didáctica, basada asimismo en la vida psíquica del educando. Dicha técnica comprende a su vez tres momentos: el empírico, el racional y el práctico.

El siguiente esquema ofrece una idea del conjunto de la técnica didáctica willmanniana.

Técnica didáctica:	empírico percibir	momento racional	momento práctico
Base psicológica:	exponer	pensar	hacer
Enseñanza:	intuición	explicar	aplicar
Estudio:	momento	comprensión	ejecución

Es indudable que en la pedagogía de Willmann se encuentran las huellas creadoras de Hegel y Herbart. Tal hecho exhibe la capacidad que poseyó en alto grado para asimilar dentro de una interpretación católica las ideas modernas. Por lo que hace a la influencia de Willmann, éste no sólo es el mejor filósofo entre los pedagogos católicos y el mejor pedagogo entre los filósofos católicos, sino también el fundador de una pedagogía social católica moderna, modelo y guía de los pensadores católicos, y uno de los clásicos contemporáneos en la historia general de la educación.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Breve monografía acerca de uno de los pedagogos tratados en este capítulo.*
b) *Cuadro comparativo entre la pedagogía medieval y la pedagogía actual del catolicismo*

VI

LA PEDAGOGÍA DEL POSITIVISMO Y DEL EVOLUCIONISMO

1. El tradicionalismo y los orígenes del socialismo utópico. 2. La filosofía de Augusto Comte. 3. El sistema positivista de la educación. 4. La pedagogía positivista italiana, Gabelli, Anguilli, Ardigó. 5. La doctrina de la evolución. 6. Herbert Spencer y el cientificismo pedagógico. 7. Alejandro Bain y la ciencia de la educación. 8. Juan Stuart Mill y la superación del cientificismo. 9. La educación positivista en América.

W. WINDELBAND y H. HEIMSOETH, *La Filosofía de los Siglos* XIX *y* XX, México, 1943.—G. COMPAYRÉ, *Spencer y la Educación Científica.* Madrid.—A. BAIN, *Autobiografía,* Londres. A. ALLIOTA, *Esquema histórico de la Pedagogía,* Bs. As. 1948.

1. *El tradicionalismo y los orígenes del socialismo utópico.*—En Alemania y en Europa Central, se superó la concepción del mundo de la Época de las Luces gracias al vigoroso movimiento del neohumanismo, con sus grandes filósofos y poetas. En Francia, la lucha contra aquella concepción del mundo, mecanicista en la ciencia y liberalista en la política, se libró entre la filosofía del *tradicionalismo* (St. Martin, De Maistre, De Bonald...) y los ideólogos de la época. El tradicionalismo, como quedó ya dicho, preconiza que la verdad eterna, de la que es portadora, *legítimamente,* la Iglesia, ha sido dada al hombre en el pasado, y, por tanto, debe mantenerse por la tradición.

Por su parte, el socialismo francés (Saint-Simon, Fourier, Proudhon), así como el socialismo inglés (Roberto Owen), perciben las graves consecuencias que trae consigo un régimen económico de libre cambio, tal como lo enseña la política liberalista: y, aunque las críticas que dirigen a dicho sistema son utópicas, preparan una importante revolución en el dominio de las ideas. Roberto Owen llega a asociar a la crítica, consideraciones de orden pedagógico. Su obra *Una Nueva Constitución de la Sociedad Humana,* está compuesta de "cuatro artículos acerca de la educación del carácter humano para dirigirlo en el desarrollo de un plan que perfeccione paulatinamente la situación de la humanidad";

y el francés F. N. Babeuf (1760-1793) ve en la educación el camino y objetivo del socialismo universal.

2. *La filosofía de Augusto Comte.*—Augusto Comte (1798-1857),[1] el fundador del positivismo, hereda esta riqueza ideológica. Su propósito fundamental apunta ni más ni menos que a promover una reforma total de la sociedad humana. Para él, era evidente que el Iluminismo, al par que su visible efecto, la Revolución, estaban en bancarrota. Pero, a diferencia de los tradicionalistas y socialistas, cree que el remedio está en la *ciencia. Saber para prever, prever para obrar.* De una verdadera ciencia que, como tal, se limite al estudio de los hechos y de las relaciones permanentes de éstos (las leyes), esto es, de una ciencia positiva; pues hablar de las primeras o de las últimas causas de las cosas es engañoso.

En particular, el sistema positivista reposa esencialmente sobre tres principios: *la ley de los tres estados, la clasificación de las ciencias y la religión de la humanidad.*

Según Comte, la humanidad ha pasado por tres estados sucesivos: el *estado teológico,* durante el cual el hombre explica los fenómenos por la intervención de agentes sobrenaturales (fetichismo, politeísmo, monoteísmo); *el estado metafísico,* en el que todo se explica por entidades abstractas, como son las nociones de *substancias, causalidad, finalidad de la naturaleza,* etc.; en fin, el *estado positivo o real,* en donde gracias a la observación de los hechos, de lo *positivo (lo puesto o dado)* la inteligencia trata de descubrir las leyes.

Comte afirma que las *ideas gobiernan el mundo* (intelectualismo) y que la reforma social logrará su objetivo cuando en la lucha se unan, a la filosofía positivista, el proletariado y el movimiento de la emancipación de la mujer. La evolución del saber determina la transformación social a través de los siglos. La sociedad ha evolucionado, conforme al progreso de la ciencia, de un estado sacerdotal de *base militar,* pasando por una forma de gobierno en que predominan los *legistas,* a una etapa *industrial y positiva.*

La clasificación de las ciencias indica tal desarrollo del saber humano: matemáticas, astronomía, física, química, biología, sociología. Esta jerarquía posee también un orden lógico que va gradualmente de las ciencias más abstractas a la más concreta y compleja, la sociología.

La *religión de la humanidad* es el culto rendido a los grandes hombres, a los muertos ilustres, que ocupan el más alto rango en el *Gran Ser,* esto es, la unidad de todos los hombres. La moral positivista es esencialmente social y altruista. Su imperativo exige al hombre vivir para el prójimo.

El rígido intelectualismo positivista se fue suavizando al correr del tiempo. Se llegó a ver que en los grandes hechos históricos interviene decisivamente

[1] Nace en Montpellier, muere en París. Es también el fundador de la sociología, la que concibe como una física social.

la vida emotiva del hombre. De esta suerte, la reforma social acabó por concebirse en esta fórmula: *el amor como principio, el orden como base, el progreso como fin.*

3. *El sistema positivista de la educación.*—Partiendo de estas ideas, Comte construye un sistema de educación.[2] Está persuadido de que la vida de cada hombre reproduce la historia de la humanidad; por donde llega el pensamiento de que la mejor educación dirigida es aquella que aplica inteligentemente la ley de los tres estados. Durante la primera etapa (del nacimiento a la adolescencia) el aprendizaje no tendrá un carácter formal y sistemático. El programa de estudios comprenderá lengua y literatura, música, dibujo, idiomas extranjeros. Dichos conocimientos irán elevando al niño de la concepción fetichista del mundo al politeísmo y monoteísmo.

Durante el segundo período (adolescencia y juventud), se iniciará el estudio formal de las ciencias. Primero, matemáticas y astronomía, física y química; después, biología y sociología; en fin, la moral, designio último de toda educación. No se descuidará la cultura estética del joven, y el estudio de las lenguas griega y latina; lenguas, sobre todo el latín, que servirán para despertar el sentimiento de nuestra filiación social. A través de este período, el individuo pasará poco a poco del estado metafísico a una concepción posivista del mundo y de la vida.

La educación religiosa será un principio de acción. Al *Gran Ser* ha de tributársele, primero, un *culto privado,* en que el educando llegue a sentirse solidario de sus antepasados y de sus descendientes; después un *culto público,* con ritos, sacerdotes y un calendario con fiestas dedicadas a los prohombres de la Humanidad.

Comte está convencido de que sólo el positivismo es capaz de organizar un verdadero sistema de educación popular, que será el más vigoroso instrumento de la reforma social.

Entre los discípulos de Comte, E. Littré (1801-1881) es el más importante e inmediato. En libre relación con el positivismo se encuentran John Stuart Mill (1806-1873), H. Taine (1828-1893) y Th. Ribot (1839-1923).

A manera de apreciación, cabe decir que, en general, los fundamentos de la pedagogía positiva son frágiles. Por una parte, la ley de los tres estados no explica la evolución de la historia. Por la otra, el positivismo ignora, por su falta de entronque histórico con la pedagogía del pasado, los certeros conocimientos acerca del alma infantil y la manera de encauzarla en la obra de la educación (Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart). El niño nunca explica los hechos de la naturaleza imaginando fetiches y fuerzas divinas. El alma juvenil muestra muy poca afición para las abstracciones metafísicas. Todo lo cual exige, entre otras cosas, un orden en la enseñanza de las ciencias que, a dife-

[2] Las obras del filósofo que tratan más detalladamente de pedagogía son: el *Discurso sobre el Espíritu Positivo* y la *Exposición de Conjunto del Positivismo.*

rencia de los postulados posivistas, reconozca desde un principio la importancia de lo correcto.

4. *La pedagogía positivista italiana: Gabelli, Anguilli, Ardigó.*—La filosofía positivista comienza a prevalecer en Italia apenas muerto Comte. Las manifestaciones pedagógicas de ella se encuentran en relevantes filósofos.

Formar el instrumento "cabeza", dice uno de los positivistas italianos, Aristides Gabelli de Belluno (1830-1891): he ahí el fin de la educación. Habitúese al niño a observar por sí, a saber leer en el gran libro de la naturaleza, a razonar sobre los hechos, más bien que atracarle la mente con conocimientos abstractos. Gabelli, comenta A. Alliotta, ha concedido demasiado al utilitarismo en su libro *El hombre y la ciencia moral* (1869), pero le queda el gran mérito de haber insistido sobre el principio de la espontaneidad y de la actividad del niño, en su obra *El método de enseñanza en las escuelas elementales de Italia* (1880).

Gabelli tuvo el acierto de haber conservado en su doctrina un elemento muy valioso del romanticismo, a saber, la idea del espíritu del niño como espontaneidad creadora. Andrés Anguilli (1837-1890), en cambio, insiste a porfía sobre el carácter científico de la enseñanza, esterilizando en el alma del niño su naturaleza poética y fantaseadora, que es su verdadera esencia. Así se desprende de su obra *La filosofía y la escuela* (1888).

Roberto Ardigó, el jefe de la escuela del positivismo italiano, concibe la educación a manera de un proceso mecánico. En su libro *Ciencia de la educación* (1893), funda el hecho pedagógico en el ejercicio, pero éste es concebido en forma biológica, algo así como una recepción de actos que vienen a constituir un artificio de costumbres útiles a la vida. Para él, todo proceso mental consta de cuatro momentos: actividad, ejercicio, hábito y educación. El valor de un hombre es tanto mayor cuanto mayor es la suma de aptitudes voluntarias que la educación ha creado en él. La escuela tiene los siguientes medios para realizar sus altos propósitos, entre los cuales figura la elevación de la familia como elemento germinativo de la sociedad: *a*) la disciplina y la diligencia: *b*) la higiene personal y colectiva; *c*) el decoro y la conducta del maestro; *d*) la moralidad, y *e*) la orientación económica.

5. *La doctrina de la evolución.*—Comte, según se ha visto, comprendió, a pesar de las deficiencias de su doctrina, las limitaciones del intelectualismo. Reconoció el valor del principio emocional en la filosofía y en la educación. Herbert Spencer (1820-1903), en cambio, acentúa hasta el extremo la importancia de la ciencia en las tareas educativas. "La ciencia, dice, sólo la ciencia, será la maestra de la educación futura; mejor que cualquiera otra disciplina, ella responde a las exigencias de la vida y constituye para las facultades una excelente formación."

El fundamento de la pedagogía spenceriana es el evolucionismo, próximo,

en no pocos puntos, a la filosofía de Comte, pero en constitutiva relación con la doctrina de la descendencia de las especies, de Carlos Darwin (1809-1882). Para Spencer, la evolución no es tan sólo una ley de la vida, sino del Universo entero evolutivo de la existencia.

"I. En el Universo se produce en general y en detalle, una distribución incesantemente renovada de la materia y del movimiento.

"II. Esta distribución, constantemente renovada, constituye la evolución, allí donde predominan la integración de la materia y la disipación del movimiento; y la disolución, allí donde predominan la absorción del movimiento y la desintegración de la materia.

"III. La evolución es simple cuando el procedimiento de integración, o dicho de otro modo, la formación de un agregado coherente se opera, sin complicación por otros procedimientos.

"IV. La evolución es compuesta cuando, al lado de este cambio, primario de un estado incoherente (disperso) en un estado *coherente* (integrado), se producen cambios secundarios debidos a diferencias en las circunstancias de las distintas partes del agregado.

"V. Estos cambios secundarios constituyen la transformación de lo que es homogéneo en lo que es heterogéneo, transformación que, como la primera, se va en el Universo, considerando como un todo, y en todos, (o casi todos) sus detalles; en la masa de las estrellas y de las nebulosas; en el sistema planetario; en la Tierra como masa inorgánica; en cada organismo vegetal y animal (ley de Von Baer) en el agregado de los organismos a través de los tiempos geológicos; en el espíritu; en la sociedad y en todas las producciones de la actividad social."

6. *Herbert Spencer y el cientificismo pedagógico.*—La educación es un acentuado proceso evolutivo que se opera en la marcha progresiva de un ser que poco a poco revela sus aptitudes y potencias. La ciencia adquirida por las generaciones anteriores se halla como depositada en el cerebro del niño. La obra de la educación consiste, puntualmente, en favorecer el desarrollo de los poderes pre-formados en el espíritu infantil.

En su tratado *Educación Intelectual, Moral y Física* comienza Spencer por preguntarse: ¿qué conocimientos son más útiles? La respuesta no se deja esperar: los conocimientos que promueven la conservación y provisión del individuo, de la familia, del Estado, de la sociedad en general. Para la cual nada le parece más eficaz que la ciencia. Éste es el veredicto pronunciado en todos los casos expuestos. Por lo que respecta a la conservación personal, al mantenimiento de la vida y de la salud, los conocimientos cuya posesión entraña más importancia son los científicos. Si se trata de proveer indirectamente a dicha conservación personal librando la subsistencia en el trabajo, los conocimientos científicos son también los más importantes para ello. En el cumplimiento de las funciones paternas, se presenta como guía indispensable

la ciencia. Para la inteligencia de la vida nacional, histórica y presente, inteligencia sin la que el ciudadano no puede dirigir su conducta, la clave indispensable es la ciencia. Ocurre lo mismo respecto a la producción y a los goces artísticos bajo todos sus aspectos: en una y en otros la ciencia constituye la preparación. Igualmente, para la disciplina intelectual, moral y religiosa, el estudio más eficaz es la ciencia".

Aceptada la ciencia como centro de toda educación, Spencer pasa a indicar el proceso del aprendizaje. Aquí recomienda que se enseñe conforme a los postulados evolucionistas; primero lo simple y homogéneo, después lo compuesto y heterogéneo; que se vaya de lo indefinido a lo definido, de lo concreto a lo abstracto; que la educación del individuo deba reproducir el proceso de la historia de la humanidad, etc.

Tocante a la educación moral, se pronuncia en favor del "castigo pedagógico" esto es, de la idea de que no hay que castigar directamente a los niños, sino hacerles sentir las consecuencias de sus actos indebidos.

El cuarto y último capítulo de la obra se consagra a la educación física. Con fina sensibilidad hace notar la urgencia de una recta cultura corporal. "Hay una *moralidad* física. En general, las acciones y palabras de los hombres implican la idea de que les es lícito tratar su cuerpo como mejor les parezca. Los males que se irrogan por su rebelión contra las leyes de la naturaleza los consideran como accidentes, no como efectos de su conducta más o menos viciosa. Aunque las funestas consecuencias de su conducta sean en ellos y en sus descendientes tan deplorables como la del crimen, no se creen criminales, sino, antes bien, los seres más inocentes del mundo".

El mérito y limitaciones de la pedagogía spenceriana están en lo que se ha llamado la tendencia científica en la educación, o sea el principio que subraya la importancia de la ciencia en la formación de los planes de enseñanza. Por lo que concierne a lo primero, el cientificismo spenceriano es la consecuencia extrema del movimiento realista, iniciado en el siglo XVIII, en favor de la enseñanza de las ciencias naturales y en contra del predominio de la formación literaria. Pero la preponderancia de la ciencia, como ya lo advirtió Comte, es unilateral. No sólo hay una pedagogía del intelecto; el corazón tiene parte muy activa en la formación integral del hombre.

7. *Alejandro Bain y la ciencia de la educación.*—La tendencia cientificista en la educación encuentra en Alejandro Bain (1818-1903) su mejor representante teórico. Bain se ha propuesto en su obra capital *La Ciencia de la Educación,* enfocar, hasta donde sea posible, el arte de la enseñanza, desde un punto de vista científico.

La ciencia de la educación se funda en la psicología y en la lógica. "En primer lugar, nos interesa conocer el orden en que se desenvuelven las facultades y el influjo que este orden debe ejercer en la distribución de los estudios.

Tal es la cuestión psicológica. En segundo lugar, hay un orden que se deriva de las materias mismas y que, en general, tiene bastante relieve, pero otras veces es más borroso y produce cierta perplejidad. Este es el problema lógico o analítico de la educación.

"Dispuestas ya estas materias preparatorias, se entra en el asunto principal —el método de enseñanza—. Después de discutir lo concerniente a los elementos de la lectura, penetramos, sigue diciendo Bain, en la delicada cuestión del comienzo de la instrucción. Aquí surge el problema de las lecciones de cosas, problema que exige como ningún otro el más delicado tacto. Hay que evitar cuidadosamente el peligro de caer en un plausible pero vicioso formalismo. La última parte de este capítulo se consagra a los métodos aplicables a la geografía, a la historia y a las ciencias.

"El estudio de la lengua materna tiene su lugar adecuado. Todo lo que se relaciona con ella como una adquisición —vocabulario, gramática, composición y literatura— es minuciosamente examinado."

La parte final de una Ciencia de la Educación así concebida, se avoca al estudio de los planes de enseñanza, cuyo contenido no debe omitir las ciencias, las humanidades y la retórica y literatura general.

8. *Juan Stuart Mill y la superación del cientificismo.*—Un innegable progreso en esta dirección dentro de la pedagogía positivista y evolucionista lo realiza Stuart Mill (1806-1873), al subrayar en su *Discurso de Inauguración de la Universidad de Saint-André* (Escocia), el gran medio educativo de las humanidades y de las ciencias sociales.

Junto a las humanidades, claro está, han de tener su parte en la formación de la juventud las ciencias (naturales y sociales), pero simultáneamente con el estudio de la lógica, que es la intérprete del saber científico. "No hay que aferrarse en la idea de que el estudio de las ciencias es estéril para el espíritu, dico J. S. Mill, porque otros le han tenido como el único estudio fecundo."

Dentro del programa de estudios, las ciencias sociales han de comprender; la historia de la cultura, la instrucción cívica, la ciencia económica y el derecho usual (que en ningún caso habrá de omitir las normas jurídicas internacionales).

La educación de los sentimientos y de la voluntad ha de impartirse mediante la moral, la religión y el gusto artístico. "Por su contacto con la belleza queda en el alma un linaje de gracia que se difunde por todos sus actos como perfume de heroísmo."

Para Stuart Mill una disciplina estudia las leyes de la *formación del carácter*: la etología, la cual, por cierto, tiene fundamento psicológico y sociológico al par.

9. *La educación positivista en América.*—Al promediar el siglo XIX, los Estados de América Latina toman ya clara conciencia del problema educativo y,

lo que es más, se deciden a resolverlo en toda su extensión y profundidad. Surge el pensamiento de organizar concienzudamente sistemas de educación pública, dándoles una base legislativa (leyes orgánicas de enseñanza). La ideología que informó estos sistemas de educación pública fue la filosofía del positivismo, que, desde entonces hasta principios del siglo XX, invadió todos los países de América, ganándose para sí a los más destacados intelectuales. Así, en Argentina, con el filósofo francés Amadée Jacques (1813-1865); en México, con el naturalista y filósofo Gabino Barreda (1818-1881); en Brasil, con el pensador Tobías Barreto (1838-1889); en Venezuela, con el médico Rafael Villavicencio; en Cuba, con Enrique José Varona; en Chile, con Juan Enrique Lagarrigue; en Santo Domingo, con Eugenio María Hostos, etc.

Considerable influencia en el auge educativo tuvieron también las asociaciones culturales fundadas en la segunda mitad del siglo. Ejemplos: el Liceo Mexicano, la Academia Venezolana de Literatura, la Academia de Bellas Artes de Chile, el Ateneo de Uruguay, el Club Literario de Lima, y otras muchas en estos y otros países.

El primer resultado tangible de esta reorganización de los sistemas de educación pública en Latinoamérica, fue el perceptible aumento de las escuelas en todos los niveles docentes. Argentina, bajo la presidencia de Sarmiento, se adelantó en esta empresa a todos los demás países.

Otro hecho de singular importancia hacia esta época, estrechamente vinculado a cuanto se ha referido, fue el *nacimiento de la teoría pedagógica* en esta parte de América, pues hasta entonces la educación en estas tierras sólo había registrado significados acontecimientos de política educativa y de realizaciones prácticas. Muchos nombres ilustran estos inicios: en México, Antonio P. Castilla; en Cuba, M. Valdés Rodríguez; en Chile, los hermanos Gregorio V. y Miguel L. Amuñátegui; en Brasil, Benjamín Constant Botelho; en Argentina, Juana Manzo, etcétera.

Una segunda etapa en el desarrollo de la teoría pedagógica en América Latina tiene lugar a la vuelta del siglo. Lo característico de ella reside en que los pedagogos más representativos (en México, Enrique C. Rébsamen y Carlos A. Carrillo; en Argentina, Pablo A. Pizzurro y José María Torres; en Chile, José Abelardo Núñez) se vinculan en libre relación a Pestalozzi y Herbart, apartándose así de la pedagogía positivista. [3]

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Evolución del cientificismo pedagógico desde el siglo* XVII.
b) *Apreciación crítica de la pedagogía del positivismo.*

[3] Cfr. F. LARROYO, *La Filosofía de la Educación en Latinoamérica.* En *Dianoia,* Fondo de cultura Económica. México, 1961.

VII

LA EDUCACIÓN FEMENINA EN EL SIGLO XIX Y LOS ORÍGENES DEL FEMINISMO

1. La tradición de la educación femenina en Francia. Madame de Genlis y Madame Campan. 2. Miss Edgeworth, Miss Hamilton y la educación femenina inglesa. 3. Madame de Rémusat y la psicología femenina. Madame Guizot. 4. Madame Necker de Saussure y la educación progresiva. 5. Madame Pape-Carpantier y la pedagogía maternal. Otras educadoras. 6. Los orígenes del movimiento feminista.

MME. MARÍA CALLI, *Antigua y Moderna Educación de las Jóvenes*, Milán, 1821.—L. RIBOULET, *Histoire de la Pédagogie*, Lyon, París, 1927.—J. HERMENT, *Manual de Historia de la Pedagogía*, Bruselas, 1923.

1. *La tradición de la educación femenina en Francia. Madame de Genlis y Madame Campan.*—El siglo XIX ha traído consigo un vigoroso movimiento en favor de la mujer. Con interés creciente, políticos y filósofos, novelistas y pedagogos han unido sus esfuerzos para lograr una valoración justa de la mujer, tratando de asegurar los derechos de ésta en las tareas y objetivos de la familia, de la sociedad y del Estado. La causa de tal desarrollo ha sido la importancia que adquirió en este siglo la educación femenina. Una vez que la mujer llegó a ser más instruida y tuvo un papel significativo en la enseñanza, pudo participar activamente en el movimiento de su emancipación política y social.

Francia es el hogar de la pedagogía femenina en el siglo XIX. A eso ha contribuido en buena parte una fecunda tradición educativa en este sentido. Antes y después de Fenelón (1651-1715), no han faltado en Francia pedagogos preocupados de la educación de la mujer. Una prueba elocuente de ello la ofrece Madame de Genlis (1746-1830), a fines del siglo XVIII. En sus *Cartas sobre Educación* (1782), se advierte a cada paso una decisiva influencia de Rousseau. Sin embargo, está dominada por la idea de una educación enciclopé-

dica a base de historia universal. "El programa de enseñanza de Madame de Genlis, no tiene límites, dice M. Gérard. Está por el latín. Concede amplia participación a las lenguas vivas: en Saint-Leu, sus alumnos cultivan los jardines en alemán, comen en inglés, cenan en italiano. Al mismo tiempo inventa aparatos de gimnasia: roldanas, cestones, lechos de madera, zapatos de plomo. Nada la coge desprevenida, nada sorprende a su fácil pluma: es universal. Se le pide un proyecto de escuela rural para los niños del campo, y lo da".

Madame Campan (1752-1822) se aparta, cautelosamente, de este enciclopedismo. Hija de su época, las ideas pedagógicas que defiende hállanse saturadas de un prudente liberalismo. Encarece la educación doméstica. "No puede haber pensión, por bien atendida que se la suponga, no hay convento, cualquiera que sea su regla piadosa, que pueda dar una educación comparable a la que una joven recibe de su madre, cuando es instruida y encuentra su más grata ocupación y su verdadera gloria en la educación de su hija."

Aunque inspirada en Fenelón, la doctrina de Madame Campan es más sólida y completa. "El objeto de la educación, dice con gran aplomo, debe dirigirse: 1º, hacia las virtudes domésticas; 2º, hacia la enseñanza, hasta tal grado de perfección por medio del conocimiento de la lengua, del cálculo, de la historia, de la escritura, de la geografía, que todas las educandas se aseguren la felicidad de poder instruir por sí mismas a sus hijas." [1]

Además, la informa un propósito social. En sus *Consejos a las Jóvenes* escribe: "No puede temerse que las hijas de las gentes ricas carezcan alguna vez de libros para instruirse ni de aya que las dirija. No pasa así con los niños que pertenecen a las clases poco afortunadas... He visto de cerca cuán abandonada e incompleta es la educación de las hijas del pueblo en los campos... Para éstas es, pues, para quienes he formado esta obra."

2. *Miss Edgeworth, Miss Hamilton y la educación femenina inglesa.*—La pedagogía femenina en Inglaterra no tiene este relieve social. Las circunstancias históricas y los antecedentes ideológicos, tan determinantes en este respecto, eran muy otros de los que vivía Francia en la época de la Revolución.

La pedagogía femenina inglesa entronca con los grandes pedagogos y filósofos de Inglaterra. Miss Hamilton (1758-1816) toma su principio esencial del psicólogo David Hartley (1704-1757), uno de los fundadores de la psicología asociacionista conforme a la cual toda la vida psíquica se explica en última instancia, por la ley de la asociación de las ideas. "La educación, dice Miss Hamilton, tiene por objeto cultivar los diversos principios de nuestra naturaleza, ya los activos, ya los especulativos, y llevarlos a la mayor perfección posible: en segundo lugar vigilar las impresiones y las asociaciones que recibe el

[1] *Carta al Emperador.*

espíritu en la infancia, preservar o prevenir a ésta de los errores dominantes y comprometerla con todo nuestro poder a que prefiera la verdad a todo." [2]

Como, de acuerdo con esta pedagogía, la vida entera del espíritu se reduce a un puro mecanismo de representaciones, la formación moral, religiosa y estética "se esforzará por asociar la idea del placer a todo lo que es bueno, bello y útil para el niño y para el hombre, pues es evidente que todos nuestros deseos concuerdan con las ideas de placer y todas nuestras aversiones con las ideas del dolor." [3]

Honrando esta orientación empírica de la teoría pedagógica. Miss Edgeworth (1770-1849) vislumbra ya un programa de educación experimental. Su trabajo es una cuidadosa recopilación de hechos y observaciones y una serie de preceptos y reglas de carácter práctico. El nombre de la principal obra de Miss Edgeworth, *La Educación Práctica,* expresa a las claras su propósito.

3. *Madame de Rémusat y la psicología femenina. Madame Guizot.*—Madame de Rémusat (1780-1821) enfoca asimismo el programa educativo de la mujer desde un punto de vista psicológico. En su inconcluso *Ensayo sobre la educación de las Mujeres* parte de finas observaciones. "Nos falta a las mujeres, dice, la asiduidad y la profundidad cuando queremos aplicarnos a cuestiones generales. Dotadas de una inteligencia viva, entendemos a la primera palabra, adivinamos y aun vemos igualmente bien que los hombres. Pero, nos conmovemos muy fácilmente para conservarnos imparciales, somos excesivamente móviles para poder fijarnos, y nos sienta mejor percibir que observar. La atención prolongada nos fatiga: somos mucho más plácidas que pacientes... Más sensibles y más abnegadas que los hombres, las mujeres no conocen esa especie de egoísmo que lleva dentro de sí, como sentimiento de su fuerza, una criatura independiente. Para obtener de la mujer una acción cualquiera, casi siempre es necesario convidarla para hacer la felicidad ajena. Sus mismos defectos están ligados a su condición. La misma causa excitará en el hombre el sentimiento del orgullo mientras que en la mujer sólo provocará el de la vanidad." [4]

De la herencia de Rousseau en la pedagogía femenina vive la parte más fecunda de la doctrina naturalista de Madame Guizot (1773-1827), expuesta en el libro más característico de sus trabajos literarios, *Cartas familiares sobre Educación.* "La obra de Madame Guizot, escribe Saint-Beuve, marcará, después de *Emilio,* en esta vía, el progreso de la sana razón moderada y rectificada en nuestro tiempo, sobre el genio aventurero, como en política la *Democracia* de M. de Tocqueville es un progreso sobre el *Contrato Social.* Esencial para ser meditado, como aconsejo, en toda educación que quiera preparar

[2] *Cartas sobre los Principios elementales de la Educación.*

[3] Miss HAMILTON, *op. cit.*

[4] Cap. tercero.

hombres sólidos en nuestra penosa sociedad moderna, este libro encierra aún, en materia de exposición, las más hermosas páginas morales y las más sinceras y convincentes que hayan inspirado, al lado de algunas páginas de M. Jouffroy, las doctrinas del racionalismo espiritualista a la filosofía de nuestra época."

4. *Madame Necker de Saussure y la educación progresiva.*—Madame Necker de Saussure (1765-1841) asocia en su importante libro llamado *Educación progresiva* al naturalismo de Rousseau el principio de la educación elemental de Pestalozzi. "Rousseau ejercita las facultades gradualmente. Quiere que ellas mismas hagan todo lo que les permitan sus pequeñas fuerzas. No da prisa al espíritu; no las hace llegar al resultado sin pasar por el camino... Quiere que se desarrollen las facultades antes de aprender las ciencias." Sin embargo, rechaza el principio de la educación negativa ("dejar hacer"), haciendo del educador un guía afectivo según el postulado de "hacer hacer".

La parte positiva de su doctrina viene de la pedagogía del neohumanismo; "Lo que fatiga a los niños es hacerles saltar los intermedios, hacerles avanzar sin que sepan lo que creen haber aprendido. En Pestalozzi no existe rastro de esos inconvenientes; con él, los niños se entretienen con sus estudios, porque paladean desde la infancia el placer de los hombres formados: saben comprender y terminar aquello de que se encargan."

Su doctrina, empero, tiene aspectos de originalidad. La *Educación progresiva o estudio del curso de la naturaleza humana* (3 vols., 1836-1838) se ocupa del niño de manera genética o evolutiva, desde el nacimiento hasta la pubertad. Considera después los principios generales de la enseñanza. La última parte se consagra a la educación de la mujer.

Su libro tuvo un éxito merecido. Capponi lo calificó como un libro que cualquier hombre se preciaría de haber escrito, pero que sólo pudo ser hecho por una mujer.

5. *Madame Pape-Carpantier y la pedagogía maternal. Otras educadoras*—Madame Pape-Carpantier (1815-1878) acude ya a Froebel, y, a diferencia de sus antecesoras, se preocupa preferentemente de realizaciones prácticas.

Se trata de una institutriz práctica. Estudia el problema, agudo, perentorio, de los niños menesterosos, en aquel entonces en París. Ya aleccionada, funda, en 1847, en esta ciudad, una *Escuela Materna Normal*, cuya dirección se le confía. Muchas alumnas fueron promovidas en la institución.

Las obras escritas por la eminente institutriz revelan su vocación y pensamiento: *Dirección de las Salas de Asilo* (1845); *Lecciones de cosas* (1858); *Conferencias en la Sorbona* (1867), en donde considera la manera de introducir los métodos de las salas de asilo en las escuelas primarias; *Lectura y trabajo para niños y madres* (1873); *Curso completo de Educación* (1874).

Si la educación de la mujer tiene desde entonces tal importancia, eso se debe en gran parte a las mujeres mismas. A las educadoras mencionadas,

cabe añadir, en el siglo XIX, Madame de Maisonneuve, a Madame Lourmand, a Madame Lévi Alvarez y otras muchas.

6. *Los orígenes del movimiento feminista.*—La educación femenina cuenta ya desde la primera mitad del siglo XIX con numerosas escuelas primarias en Europa y América. Poco después de mediados del mismo siglo, Rusia, Inglaterra, Alemania, Italia, Francia, establecen sucesivamente liceos y escuelas normales para mujeres.

El resultado más importante de este movimiento en favor de la cultura de la mujer es el *feminismo,* esto es, la aspiración de la mujer a que se le reconozca su parte creadora y constructiva en la vida humana. A mediados del siglo se presenta con firmes caracteres este movimiento. "Al mismo tiempo que reclamaban, convencidas, la equivalencia psíquico-intelectual, unas mujeres importantes, como Enriqueta Goldschmidt y Luisa Otto Peters, lanzaron el llamamiento para asegurar, constituir y hacer reconocer el trabajo femenino. Consagraron una atención especial a la situación profesional de las obreras, que encontraron, en los años del novecientos, su activa defensora en E. Gnauck-Kühne. El feminismo social iniciado por el problema de las obreras, tomó, al principio del siglo XIX, forma concreta, y condujo en 1905 y 1908 a la fundación de 'Escuelas sociales para Mujeres'. Ya en 1887 se inició, bajo la dirección de H. Lange, el movimiento pro cultura de la joven. Débese a este movimiento en Alemania el primer examen científico de maestras (1894); en 1893, el primer Gymnasium para niñas; en 1901, la primera estudiante en la universidad; en 1908, el acceso general de la mujer al estudio universitario; en 1918, la concesión de una 'cátedra especial' para mujeres. En Austria existía un Gymnasium en 1893, y antes de 1901 ya había muchachas estudiantes. En las universidades indias, la mujer logró la equiparación con el hombre antes de 1884. El feminismo se destacó por sus méritos extraordinarios, particularmente en el desarrollo del trabajo doméstico y de la educación doméstica de la mujer. H. Schrader-Breymann y H. Heyl pusieron de relieve la importancia capital de la misión doméstica y materna de la mujer para la economía y la cultura." (L. Sánchez Sarto.)

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Progreso de la educación femenina desde Fenelón hasta el siglo* XIX.
b) *Concepto y desarrollo del feminismo en el siglo* XIX. *Su influencia en la vida política y social.*

VIII

LA PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL HASTA MEUMANN

1. Las sugerencias herbartianas. 2. Los orígenes de la psicología experimental. La psicofísica de Fechner. 3. G. Wundt y el sistema de la psicología experimental. 4. A. Binet y los presupuestos de la pedagogía experimental. 5. W. A. Lay y el concepto de la pedagogía experimental. 6. Los laboratorios de pedagogía experimental. 7. Meumann y el primer sistema ecléctico de la pedagogía experimental. 8. Los límites de la pedagogía experimental.

H. HENNING, *La Psicología contemporánea. Historia y dirección.* 2a. ed., Berlín, 1934.—TH. SIMON, *Pedagogía experimental.* Madrid, 1929.—R. RICHARD, *Pedagogía experimental* Editor Daniel Jorro, Madrid, 1913.—G. DEUCHLER, *Posibilidades y Límites de la Pedagogía experimental*, Berlín, 1926.—J. J. VAN BIERVLIET, *Elementos de Pedagogía experimental*, Madrid, 1925.—P. BURGER, *Desarrollo de la Pedagogía experimental*, Leipzig, 1918.

1. *Las sugerencias herbartianas.*—El último gran rendimiento de la teoría de la educación en el siglo XIX es el origen y desarrollo de la pedagogía experimental. La nueva doctrina, como toda obra, tiene antecedentes que precisa considerar, a fin de situarla en la evolución general de las ideas.

Antecedente inmediato al par que factor decisivo en el nacimiento y desarrollo de la nueva doctrina, ha sido la psicología experimental, esto es, la ciencia de la psique que trata de construirse echando mano de la observación y el experimento.

Herbart ha suscitado el problema por partida doble. Como se ha dicho, éste explica la vida anímica mediante una mecánica de las representaciones, cuyas leyes pueden expresarse matemáticamente. De aquí a la idea de considerar la psicología como una ciencia natural con los métodos experimentales, sólo había un paso. Y así fue. Los discípulos de Herbart, particularmente Drobisch, se aproximaron cada vez más a una concepción empírica de la psi-

cología. Por otra parte, Herbart ha concebido y practicado ya la idea, bien que en cierne, de experimentación y demostración pedagógicas en su célebre seminario pedagógico de Koenigsberg.

2. *Los orígenes de la psicología experimental. La psicofísica de Fechner.*— J. Müller (1801-1859) pisa ya terreno de la psicología fisiológica. Formula la *ley de la energía específica,* conforme a la cual la cualidad e intensidad de las sensaciones depende de la peculiar energía de las vías nerviosas. Helmholtz, influido por el asociacionismo inglés, estudia más detenidamente las percepciones auditivas y visuales. El astrónomo Bessel describe los *tiempos* de *reacción,* o sea el tiempo que tarda un sujeto en reaccionar ante un estímulo.

En fin, Gustavo Teodoro Fechner (1801-1887), partiendo de las investigaciones del fisiólogo Weber, funda la psicofísica, a saber, el estudio de las relaciones entre los hechos físicos y los hechos psicológicos. La ley fundamental de esta ciencia, la ley Weber-Fechner, expresa que la intensidad de la sensación es proporcional al logaritmo de la intensidad del estímulo externo. Sobre este principio, matemáticamente formulado, elaboró el propio Fechner una serie de métodos cuantitativos para calcular las intensidades de la sensación y otros hechos de la vida anímica.

3. *G. Wundt y el sistema de la psicología experimental.*—Guillermo Wundt (1832-1920) puso en relación todos estos materiales con nuevos descubrimientos realizados por él mismo, creando definitivamente la *psicología experimental.* Según Wundt, la psicología científica comprende dos grandes ramas: la psicología fisiológica y la psicología de los pueblos. La primera estudia los hechos elementales de la conciencia. Es fisiológica en virtud de que se vale de los métodos experimentales de la fisiología en la tarea encaminada a fijar los caracteres objetivos de los sucesos de la conciencia, pues ésta no es el producto de una sustancia, tal vez del "alma", como lo enseña la filosofía tradicional, sino una serie de vivencias en continuo movimiento *(actualismo).* "La psicología científica es una psicología sin alma."

Hay más: la psicología es una ciencia natural y, como tal, pone en práctica dos métodos: la observación y el experimento. El método experimental consiste en provocar voluntariamente un hecho para estudiarlo en el proceso de su desarrollo. La observación, en sentido estricto, estudia los fenómenos tal como se presentan al observador.

El experimento debe comprender estas fases:

a) Provocar la acción del excitante físico *(método de impresión).*

b) Observar las expresiones corporales que produce en el sujeto este suceso *(método de expresión),* y

c) Medir el tiempo entre uno y otro sucesos *(métodos de reacción).*

La psicología de los pueblos estudia los productos culturales (lenguaje, religión, costumbres, arte, moral, etc.). De la investigación de tales hechos se ob-

tienen importantes conclusiones para emprender los hechos anímicos más complejos de la conciencia (Cfr. su obra *Compendio de la Psicología*).

4. *Alfredo Binet y los presupuestos de la pedagogía experimental.*—Es un hecho muy explicable que no sea fácil establecer una frontera entre los orígenes de la paidología y los de la pedagogía experimental, no obstante que ambas disciplinas son perfectamente escindibles. Con frecuencia, por otro lado, un mismo investigador labora o ha laborado en las dos ciencias dichas, como es el caso del médico, pedagogo y psicólogo francés Alfredo Binet (1857-1911).

El mérito relevante de Alfredo Binet en la historia de la educación reside nada menos que en haber explorado y formulado los supuestos previos de la pedagogía experimental, continuando de tal suerte los trabajos de Wundt sobre las reacciones mentales, y los del psiquiatra ruso Sikorsky, en 1879, y de León Burgerstein, en 1891, sobre la fatiga escolar de los niños.

En su libro *Ideas modernas sobre los niños* (1911), donde resume todos los trabajos psicológicos con sus aplicaciones a la pedagogía, Binet se afilia a las nuevas orientaciones educativas. Tres de sus fundamentales rendimientos han hecho viable el camino de la pedagogía experimental: métodos prácticos para medir la inteligencia de los niños, gracias a los *tests;* métodos adecuados para agrupar a los educandos tomando en cuenta los tipos de aprendizaje, y, métodos eficaces encaminados a determinar la individualidad concreta de los alumnos, a través de la exploración de sus aptitudes.

Un discípulo de Wundt, el norteamericano J. McKeen Cattel, fue el primero que usó la palabra *test.* Este mismo, así como F. Calton, F. B. Gilbert y otros emplearon los *tests* para medir procesos sensoriales y motores. Binet y Henri fueron los primeros investigadores que utilizaron los *tests* para la medida de funciones mentales superiores, y no sólo introdujeron la *unidad de medida* para fijar cuantitativamente el nivel de la inteligencia, por medio de una *escala métrica.* Binet y su colaborador Th. Simon encuentran que a cada edad entre los 5 y los 13 años, corresponde una determinada inteligencia, que mediante los *tests* puede ser reconocida y fijada. Además, indican que la inteligencia de los niños intelectualmente débiles corresponde a una grado normal de niños de menor edad. Desde entonces los *tets* son métodos psicológicos por obra de los cuales se provoca en un sujeto una forma de conducta susceptible de una apreciación cuantitativa fundada en principios estadísticos.

En 1896 el propio Binet publicó los resultados de un experimento acerca de los tipos de comprensión y exposición de los niños, siguiendo el sistema de la descripción de un objeto. Agrupó a los educandos en ciertos tipos atendiendo a la manera peculiar cómo los niños se expresaron.

En fin, de sus investigaciones sobre las aptitudes *(Estudio experimental de la inteligencia,* 1903) han nacido las tentativas actuales de la llamada orientación y selección profesionales, que con tanto interés se llevan a cabo en los países más adelantados de la tierra.

5. *W. A. Lay y el concepto de la pedagogía experimental.*—Los fundadores de la psicología experimental siempre entrevieron las muchas aplicaciones que podían desprenderse de una consideración empírica de la conciencia y pronto fueron coronadas sus esperanzas del mejor éxito. La didáctica, entre otras ramas de la pedagogía, acudió solícita a ella. En 1896 el profesor W. A. Lay realizó con fortuna magníficos experimentos para mejorar la enseñanza del lenguaje. *(Guía para la Enseñanza de la Ortografía).* Dos años después publicó su *Guía para la Enseñanza del Cálculo en los Grados Inferiores;* y, en 1902 pudo ya dar las bases generales de la nueva pedagogía en su *Didáctica experimental.*

La pedagogía experimental se apoya en todas las ciencias naturales y antropológicas; tiene su origen en el pensamiento e investigación modernas, principalmente en la biología. "En efecto, el método experimental de investigación ha sido trasplantado, con éxito lisonjero, del terreno de la física y de la química, al de la biología y fisiología, y de éste al de la psicología y la medicina. La Biología ha penetrado fructíferamente en la ciencia social. Finalmente, médicos, fisiólogos, psicólogos y pedagogos adecuadamente preparados, han convenido en emplear también los métodos experimentales de investigación para la solución de los problemas, que se refieren al desarrollo y educación corporal y espiritual del niño. Así nació, por un lado, la ciencia del niño, la paidología, que investiga al niño en cuerpo y alma, y por otra parte, la pedagogía experimental, que tiende a solucionar los problemas de la enseñanza y de la educación conforme a las leyes y normas de las ciencias biológicas y sociológicas mediante el experimento, la estadística y la observación sistemática." (Cfr. *Manual de Pedagogía.)*

Todo método de enseñanza, dice Lay, que se pone de moda, se reviste muy pronto con razones de orden psicológico y filosófico. La pedagogía experimental destruye frases, exige exámenes positivos y rechaza el tanteo a ciegas. La nueva pedagogía y la vieja pedagogía se distinguen en la manera de plantear y resolver los problemas. La antigua pedagogía descansa en observaciones propias y ajenas. La pedagogía experimental completa y supera la vieja manera de considerar los problemas pedagógicos. Aprovecha las observaciones, pero las pone a prueba mediante la estadística y el experimento.

La pedagogía experimental, como pedagogía integral, consta de tres grandes campos, dentro de los cuales se ordenan y agrupan todos los problemas pedagógicos.

a) La pedagogía individual, que comprende el estudio de las aptitudes corporales y psíquicas del educando y los mejores procedimientos para cultivarlas.

b) La pedagogía natural que investiga las relaciones recíprocas entre la parte natural del ambiente (clima, configuración del terreno, fauna y flora) y el educando.

c) La pedagogía social, que considera los influjos sociales del ambiente en el educando, como la economía, la familia, el trato social, la religión, etc.

Lay fue el fundador de la revista *Zeitschrift für experimentelle Paedagogik*, y, a no dudarlo, el primero para quien la pedagogía experimental es toda la pedagogía.

6. *Los laboratorios de pedagogía experimental.*—Éste y otros estudios aislados condujeron a la idea de fundar laboratorios de psicología experimental. "Si descontamos el departamento pedagógico de la Universidad de Clark, que G. Stanley Hall montó en 1887, corresponde a la ciudad de Chicago el honor de haber fundado en el año de 1899 —debido a los buenos oficios del doctor en medicina Christopher— el primer laboratorio pedagógico. En el año 1900 fundó en Amberes, por iniciativa de su actual director, el doctor en filosofía Schuyten, su "Laboratorio Paidológico Municipal". En el año siguiente, 1901, San Petersburgo tuvo bajo la dirección del doctor en filosofía Nechayev, un laboratorio pedagógico. En 1902 se fundó en Budapest otro laboratorio terapéutico-pedagógico bajo la dirección del doctor en medicina Ranschburg. En 1905 se fundó en la ciudad de Milán, un laboratorio pedagógico en el cual adquirió grandes méritos su director, el doctor Pizolli, laboratorio que fue protegido por el ministro italiano de instrucción. Bajo el influjo de Pizolli, una serie de ciudades de Italia han montado pequeños laboratorios pedagógicos, que, generalmente, están en relación con las escuelas primarias. un "Laboratorio Pedagógico", cuyo director, S. Vaney, goza de la cooperación de los maestros y maestras de las secciones de aquel grupo escolar y de otras vecinas.

"La administración de las escuelas de Bruselas ha dado un paso importante para la vida de las escuelas primarias de la capital belga, organizando en la Escuela Normal de Maestros, la enseñanza de la pedagogía experimental, y fundando para este fin en dicha escuela un laboratorio pedagógico, en el cual los normalistas aprenden con el profesor Jonckheere los métodos de investigación experimental de la pedagogía. También han establecido laboratorios pedagógicos las escuelas normales belgas de Charleroi y Mons, recientemente fundadas. En octubre de 1905 se inauguró en la Universidad de Ginebra, como departamento de laboratorio psicológico, un "Séminaire de Psychologie Pédagogique", que tiene en todas partes el carácter de laboratorio pedagógico y que está destinado a los maestros y a los alumnos que se preparan para el magisterio. Su director es el doctor Eduardo Claparède. Al mismo tiempo la Sociedad de Maestros, de Leipzig, debido a los esfuerzos del Dr. Brahan, ha logrado abrir, también en Leipzig, un laboratorio pedagógico. Laboratorios semejantes funcionan, por iniciativa de las sociedades de maestros primarios, en Münich, Berlín y, desde 1944, en Viena, bajo la dirección del doctor Kamel, en su *Didáctica Experimental*" (W. A. Lay.)

7. *Meumann y el primer sistema ecléctico de pedagogía experimental.*— El primer gran sistema de la pedagogía experimental ha sido concebido y realizado por Ernesto Meumann (1862-1915), en la voluminosa obra *Introducción de la Pedagogía Experimental y sus Fundamentos Psicológicos* (1907-1914). Parte de los métodos psicométricos de Wundt (métodos de estímulos, de expresión y de reacción), y adscribe a la pedagogía experimental una triple tarea:

a) Investigación del desarrollo psicológico del niño;

b) Investigación de las diferencias individuales de aptitud, y

c) Investigación analítica del trabajo escolar y, en particular, de la didáctica experimental.

La primera ha de establecer de qué manera se desenvuelve en general la naturaleza psicocorporal del niño; períodos y grados de este desarrollo, relaciones entre el desenvolvimiento corporal y el psíquico, las cualidades y las desviaciones típicas del niño.

La segunda investigación se propone el estudio de la individualidad biotipológica. No se trata ya del niño en general, sino de las diferencias individuales del niño, de las que son las más importantes, para los propios fines de la enseñanza, las diferencias intelectuales o de talento y para los fines educativos en sentido estricto, las diferencias del sentido y la voluntad. De la investigación de las primeras se ha formado (en estos últimos años) una ciencia de los talentos; con la investigación de las segundas, se está formando actualmente una doctrina pedagógica del carácter y de la personalidad individual.

La tercera tarea de la pedagogía experimental la forma el estudio del niño trabajando en la escuela. Dicha tarea comprende: 1, el análisis psicológico (y psicofísico) del trabajo intelectual del niño. Además, estableciendo de qué manera consigue el niño el fin de su trabajo lo mejor y sin daño, 2, se llega también a una técnica y economía del trabajo escolar, y 3, a una higiene intelectual del mismo trabajo. Por último, ha de investigar, 4, el conjunto de condiciones del trabajo que se hallan en las circunstancias domésticas y escolares.

Parte por todas estas investigaciones, parte por el experimento didáctico y pedagógico arriba descrito, procura obtener Meumann las reglas para la metodología de la enseñanza y educación del maestro y educador.

Finalmente se buscan, por las investigaciones acerca de la influencia de la actividad escolar y de las circunstancias domésticas sobre el desarrollo y el trabajo del niño y también por la investigación de la individualidad y del talento, los principios básicos relativos a la organización escolar y a la pedagogía social.[1]

[1] E. MEUMANN, *Compendio de Pedagogía Experimental.*

8. *Los límites de la pedagogía experimental.*—Por amplio, empero, que sea el campo de investigaciones de la pedagogía experimental, ésta no comprende toda la teoría de la educación, pues no todas las cuestiones de la pedagogía científica pertenecen al dominio de la investigación de los hechos. "La determinación de los fines generales de la educación sigue, en gran parte, siendo incumbencia de la pedagogía filosófica, y en parte, asimismo, la determinación de los fines generales y especiales, así de la educación como de la enseñanza, dependen de influencias históricas y sociales que hemos de aceptar como algo impuesto, y respecto de las cuales sólo indirectamente podemos tomar posiciones en nuestra investigación. Los fines especiales de la enseñanza y, en parte, aun los fines generales de la educación, están determinados siempre asimismo por el Estado y la sociedad, según el grado de cultura y formación y los ideales educativos de cada época en particular; y los fines de la enseñanza se determinan, no en manera alguna por meras consideraciones psicológicas, sino en gran parte, por consideraciones puramente prácticas, como principalmente por el carácter, la especial incumbencia y la importancia social de cada escuela. La escuela popular y superior, han de tener necesariamente fines educativos del todo diversos, por cuanto sirven a las necesidades prácticas de diferentes estados. Por eso una gran porción de los fines de la educación y la enseñanza se sustrae a la investigación puramente pedagógica. Su determinación cae en parte en el campo de las ciencias sociales, de la ciencia y de la cultura, de la ética social, de la economía política escolar, y sólo en conexión con un sistema de pedagogía en que se tratan asimismo los aspectos prácticos de la obra educativa y su coordinación con el sistema de los valores y normas, se puede resolver sobre tales cuestiones. Pero la pedagogía empírica —aun en su parte experimental— tiene un gran influjo en la determinación de esas mismas cuestiones. Puede examinarse si los fines establecidos por el Estado y la sociedad o por los pedagogos particulares, son proporcionados a las leyes generales de la evolución del niño, a las individuales infantiles y a los estudios de desarrollo de la juventud para quien se proponen, y de qué manera se pueden conseguir mejor".

En parecida línea de conceptos figura J. J. Van Biervliet *(Pedagogía experimental)* y R. Buyse *(La experimentación pedagógica)*.

Una posición experimentalista se define, entre otros, por Th. Simon *(Pedagogía experimental)* y V. Henri, conforme a la doctrina iniciada por Alfredo Binet, fundador y director que fue de la revista científica *L'Année Psychologique.*

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Concepto y límites de la pedagogía experimental.*
b) *Los problemas de la pedagogía experimental.*

IX

LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN LAS POSTRIMERÍAS DEL SIGLO XIX

1. El sistema de la educación pública. 2. Hacia la internacionalización de la enseñanza. 3. La enseñanza primaria y las reformas escolares de la época. 4. La evolución de la segunda enseñanza. 5. Tipos de escuelas normales. 6. La enseñanza industrial y comercial. 7. La enseñanza superior universitaria y politécnica. 8. El Kindergarten.

O. BOELITZ y J. GRÜNWALD, *Fundamentos Pedagógicos del Siglo* XX, Prólogo de A. Korn Villafaña, La Plata, 1935.—L. LUZURIAGA, *Reforma de la Educación.* Buenos Aires, 1944. J. HERMENT, *Manual de Historia de la Pedagogía.* Bruselas, 1923.

1. *El sistema de la educación pública.*—Otro rasgo peculiar de la vida educativa durante la segunda mitad del siglo XIX, es la importancia que conceden pedagogos y políticos de la educación a la organización de la enseñanza. Liquidado políticamente el Estado del antiguo régimen, el nuevo Estado, *democrático y nacional,* tiene ante sí la necesidad de educar a los futuros ciudadanos.

Se piensa entonces seriamente en que la obra de la educación es compleja, y que la mejor realización de ella implica un conjunto de planteles educativos. Así surgió como exigencia práctica de la época la necesidad de un plan general de enseñanza, que comprendiera todos los grados y direcciones de la formación humana, viniéndose a tocar en su raíz el problema de la realización de un *sistema de educación pública,* previsto y fundado ya, teóricamente, por grandes pedagogos del pasado. Para ello se pensó desde luego dar al proyecto una base jurídica. En efecto, de 1870 a 1885, Inglaterra (Ley Foster, de 1870), Alemania (Ley Prusiana, de 1889), y Francia (Ley Ferry, de 1882), formularon vastas leyes escolares en conexión con las circunstancias políticas y sociales de cada uno de estos países.

En América, como ya se dijo, tiene lugar parecida política educativa. Leyes orgánicas de educación y reglamentos escolares estuvieron a la orden del día: En Chile, la Ley Orgánica de 1860; en México, la de 1867; en Uruguay, la de 1877.

2. *Hacia la internacionalización de la enseñanza.*—El desarrollo de los sistemas de educación pública, aunque nacionales y democráticos a la vez, se explica por el auge que van cobrando las relaciones internacionales de los pueblos, hacia esta época. El propio concepto de "sistema de educación pública", que se torna lugar común en la política activa de los diversos Estados, es claro ejemplo de ello. La vida internacional en el campo de la enseñanza, acentúase con el tiempo. Se llegan a conocer y a ponderar por parte de pedagogos y hombres de Estado las instituciones educativas más importantes en todos los niveles y formas, existentes a la sazón en los pueblos más aventajados de la Tierra. Con ello, recibe la enseñanza toda, benéfico impulso, sobre todo en las naciones predominantemente aún receptivas.

Causas políticas y de orden social y económico determinaron el nuevo estado de cosas. El desenvolvimiento de la gran industria en no pocos países, trae consigo la concurrencia económica entre éstos, y, tras ello, un conocimiento obligado de la forma de preparar al nuevo tipo de trabajador y técnico. Mas, el industrialismo engendra, o, al menos, cataliza la política imperialista, ello es, la política de expansión, de conquista territorial y económica, y aun ideológica. El desenlace de la guerra tuvo aquí, en parte mayor, su origen.

Frente a los efectos destructores de esta lucha, empero, la idea internacional trajo consigo programas de solidaridad al servicio de nobles intereses. La educación internacional tuvo su parte en esta empresa. Los medios, heterogéneos y múltiples, de comunicación entre los pueblos, fueron al propio tiempo causa y efecto de la *pedagogía internacional.* Hecho patente en esta circunstancia lo son las primeras asociaciones de intención supernacional, ya de padres de familia, ya de maestros, o de investigadores pedagógicos. Las reuniones (congresos), ocasionales o periódicas, de personas interesadas, tomaron de continuo la resolución de crear aquellas asociaciones. El año 1899 es importante en este respecto. Se funda el *Buró Internacional de Escuelas Nuevas;* en 1905, en Bruselas, el *Comité Internacional de Educación Familiar;* en 1906, en Francfort, una *Sociedad de Paidología.* Ya mucho antes, en Leipzig, en 1868, la *Sociedad de Pedagogía Científica.* Con representación de quince países, fue creada en 1910, la *Oficina Internacional de Segunda Enseñanza,* en París. De éstas y otras asociaciones pedagógicas, se han derivado más tarde federaciones y confederaciones de todo tipo. La *pedagogía comparada* es tributaria también de estas incipientes formas societarias.

3. *La enseñanza primaria y las reformas escolares de la época.*—El primer efecto de la nueva política educativa se revela en la educación elemental. En

casi todos los países se multiplican considerablemente las escuelas primarias gracias a la solicitud del poder público. Aunque Europa va a la cabeza del movimiento, América la sigue muy de cerca, y el Oriente, por ejemplo el Japón, no tarda mucho tiempo en incorporarse a este movimiento.

Fue consolidado tal incremento, como ya se dijo, por una serie de reformas escolares, que han venido a crear la instrucción pública contemporánea. Diesterweg en Alemania, Ferry en Francia, Foster en Inglaterra, Horacio Mann en los Estados Unidos, Joaquín Baranda en México, Sarmiento en Argentina, etc., son políticos de la educación que han comprendido el decisivo e inaplazable problema de la cultura del pueblo, y han sentado las bases políticas para su resolución. Aunque de distinto modo y en variada escala, preconizaron todos, de inmediato, una educación obligatoria y democrática; más tarde, siguiendo el ejemplo de Francia, laico o neutral. Con esta multiplicación de planteles, tuvo efecto una serie de cambios importantes en los planes de enseñanza. Se enriqueció de manera considerable el curso de estudios y, paralelamente, se aumentaron los años de escolaridad. Al viejo cuadro de la enseñanza (lectura, escritura, cálculo elemental y catecismo) se añaden ahora, conocimientos elementales de ciencias naturales y geografía, historia patria y universal, dibujo y trabajos manuales. La cultura física y la higiene, en fin, adquieren reconocida importancia.

Digna de mención con respecto a los trabajos manuales, es la obra del sueco Otto Salomón, quien es el verdadero creador del *slojd*, o sea el trabajo manual educativo al servicio de una técnica rudimentaria y como medio para la formación física y estética. (En 1876 llegó a fundar la Escuela Normal del Trabajo Manual.)

Por lo que hace a la duración de los estudios, hay escuelas primarias de 4 grados (años) que enlazan con un bachillerato de 8 (Francia por ejemplo); las hay también de 8 grados. Las escuelas de 6 grados van ganando popularidad.

4. *La evolución de la segunda enseñanza.*—Todo esto contribuyó a impulsar los estudios de la segunda enseñanza. Ésta, como se ha dicho ya, tenía por fundamento, al despuntar los Tiempos Modernos, el aprendizaje de las lenguas clásicas (latín, griego). Los grandes pedagogos del humanismo y de la Reforma recurren al *trivium y cuadrivium* para organizar sus enseñanzas. Con el siglo XVII se inicia un cambio de enorme trascendencia en los establecimientos de cultura media. Dos circunstancias determinaron el cambio: por una parte, el creciente auge de la ciencia natural, que vino a liquidar definitivamente la imagen del mundo hasta entonces imperante; por otra, la importancia cada vez más visible que se dio al estudio de las lenguas vernáculas y modernas.

El neohumanismo acoge ya con su visión histórica el doble carácter de la cultura. Subraya el valor formativo de las humanidades clásicas, pero sin perder de vista la importancia de la ciencia moderna.

Mas el desarrollo prodigioso de la ciencia natural y, con ella, el de la matemática, hizo imposible ya una formación enciclopédica, si ésta debía ser seria y profunda. Así se explica que en el siglo XX las escuelas rigurosamente realistas hayan disputado la clientela a los institutos de mera formación clásica, y que, en el siglo XX, la legislación escolar de los países más aventajados de la Tierra, reconozca el mismo valor académico al bachillerato orientado en el sentido de las humanidades clásicas que al orientado en el de las humanidades modernas (ciencia y literaturas vernáculas). Claro está que, merced al carácter peculiar de esta clase de establecimientos, se acepta la enseñanza de ciertas asignaturas comunes a las dos direcciones señaladas.

En *Alemania*, la preparación universitaria se lleva a cabo indistintamente en los siguientes institutos: el Gimnasio humanista, el Gimnasio realista y la *Oberrealschule*. En casi todas las provincias (Prusia, Baviera, etc.) distribuyen tales establecimientos su plan de estudios en nueve años. Es pertinente indicar, empero, que para ingresar en ellos no se requiere sino haber pasado por la escuela básica, que sólo tiene una duración de cuatro años. La *Volksschule* (escuela popular), exigida para entrar a otro tipo de instituciones pedagógicas, prolonga la permanencia en la escuela básica a cinco, seis o siete años.

En *Francia*, los liceos son los institutos de la segunda enseñanza. Son masculinos y femeninos, aunque también los hay mixtos. Comprenden fundamentalmente dos secciones: la Sección A —consagrada a los estudios clásicos— donde es imprescindible el aprendizaje del latín, la historia y los rudimentos de las ciencias naturales, pero con opción entre el estudio del griego y más cursos de ciencias y lenguas modernas *(humanités modernes)*; y la Sección B (o Sección moderna), donde el latín y el griego aparecen reemplazados por ciencias naturales.

En los *Estados Unidos de Norteamérica*, se dan dos posibilidades en la formación media académica: "Plan 8-4", según el cual el alumno hace una escuela primaria de ocho años y una *high school* de cuatro; el "Plan 6-3-3", conforme al que el estudiante permanece en la escuela primaria durante seis años y pasa otros seis en la *high school* (en dos fases: elemental y adelantada). Sólo más tarde, en uno y otro planes, viene el ingreso al *college* universitario.

En el "Plan 6-3-3" sólo el primer año de la *high school* es idéntico para todos los estudiantes. En los dos años subsiguientes hay buen número de materias optativas, y en el segundo ciclo aparecen los estudios especializados.

En las *high schools* tienen preferente lugar las matemáticas, la lengua materna, las lenguas extranjeras. Después viene el latín, la educación cívica e histórica, las ciencias naturales, el dibujo, la taquigrafía, la mecanografía, etc.

Inglaterra es el país de más libertad pedagógica. Existe una escuela primaria que oscila entre seis, siete, ocho, nueve y diez años. Por su parte, las instituciones de segunda enseñanza que dan acceso a la universidad pueden organi-

zarse también de muy diversa manera: las hay con escolaridad de seis, siete u ocho años. La unificación de tan libérrimo sistema se lleva a efecto por un mecanismo de exámenes. Éstos fundamentalmente son dos: el *First School Examination* que da cuatro opciones: *a)* Lengua materna, geografía general y patria, historia universal y religión; *b)* Dos lenguas vivas, griego, latín; *c)* matemáticas y ciencias naturales (física, química, geología, ciencias biológicas, etc.); *d)* arte, música, etc. El *Second School Examination* mantiene la misma división de las asignaturas, pero en un grado superior.

En fin, *Italia* separa la formación humanista de la técnica. La primera se suministra en dos grados: el *Gimnasio (corso clasico)* de cinco años y el Liceo humanista de tres. La educación técnica se da también en dos grados: el Instituto técnico de cuatro años y el Liceo científico, asimismo, de cuatro. Ambas vías conducen a la universidad. La escuela elemental tiene una duración de cinco años.

5. *Tipos de escuelas normales.*—El auge internacional de la enseñanza primaria desde mediados del siglo XIX, trajo consigo la necesidad de fomentar y reorganizar las escuelas normales. El progreso de la escuela elemental, se decía por doquier, quedará asegurado en el momento en que se llegue a preparar el mayor número de maestros, y se les llegue a preparar mejor.

Francia se convirtió en el modelo de este proyecto. En tiempos de Luis Felipe (1830-1848) las escuelas normales llegaron a 77. Más tarde, durante la III República, J. Ferry promovió una ley, que fue aprobada el 9 de agosto de 1879, conforme a la cual todos los departamentos tenían la obligación de abrir y sostener una escuela normal para maestros y una escuela normal para maestras.

En 1887 se da un paso adelante. Se organizan las escuelas normales en su clásica estructura. Éstas son instituciones para alumnos internos o externos. El internado es gratuito y los alumnos externos reciben una beca. Se ingresa a ellas a los 15 años cumplidos y los cursos duran tres años. Los estudios de estos tres años, de carácter predominantemente profesional, suponen una preparación de tipo secundario, asimismo, de tres años.

En *Inglaterra* la primera escuela normal pública se fundó en 1840. En las postrimerías del siglo XIX existían alrededor de 50. Durante esta época, el maestro comienza su carrera por la práctica. Antes de ingresar a una escuela normal, ha enseñado en alguna escuela primaria desde los trece a los dieciocho años, bajo la dirección de un maestro graduado, y subvencionado por el Estado. Durante este entrenamiento el joven recibe el nombre de *pupil-teacher.* De ahí que a este sistema de enseñanza normal se haya llamado el de los "aprendices de maestros" *(pupil-teachers).*

En *Alemania,* ya al terminar el siglo XVIII, había no menos de treinta seminarios de maestros *(Lehrerseminaren).* En 1888, el número de ellos ascen-

dió a 106 de maestros y 8 de maestras. La formación de los maestros consta de dos partes: una preparatoria que se lleva a cabo en tres años en los *Preparaendenanstalten*, una vez concluida la enseñanza primaria, y otra estrictamente profesional que se recibe en los seminarios de maestros. Una especie de normal superior se fundó en Viena, en 1868, con el nombre de *Pedagogium*, destinada a perfeccionar a maestros ya graduados.

En *Norteamérica* las escuelas normales *(normal schools)* se crearon en la quinta década del siglo. Pero ya en 1890, se contaban 138 escuelas normales públicas y 46 privadas. También a fines de este siglo se advierte la tendencia a dar a los maestros formación universitaria. La idea viene de los *teachers colleges*, dentro de la universidad, cuyo origen significó la necesidad de preparar maestros para escuelas de segunda enseñanza.

Italia, Rusia, Suiza, Finlandia, Suecia, España, Portugal, así como las repúblicas latinoamericanas promovieron también, en esta época, la fundación de escuelas normales. Estas últimas repúblicas se adaptaron al tipo francés de enseñanza normal.

6. *La enseñanza industrial y comercial.*—Las nuevas circunstancias políticas y económicas en el siglo XIX dieron lugar a una variante en la manera de orientar la enseñanza y, al propio tiempo, a la creación de planteles docentes que vinieron a responder a las recientes necesidades. La característica dominante fue la tendencia a reformar los sistemas de educación pública en atención a consideraciones económicas. La economía, o sea la mayor producción y conservación posible de las riquezas, se convirtió en un pensamiento rector de la enseñanza pública.

Tres naciones emprendieron con éxito lisonjero importantes reformas dentro de este pensamiento, y lograron fundar pertinentes instituciones de educación técnico-elemental: Alemania, Francia y los Estados Unidos.

Alemania ofrece en el siglo XIX el sistema más completo de escuelas industriales y comerciales. En este país se crean tres grupos de escuelas industriales: Escuelas industriales superiores *(Technische Hochschulen* o Politécnica), Escuelas industriales medias *(Technische Schullen* y *Technikums)*, y Escuelas profesionales elementales *(Fachschullen.)* La enseñanza comercial consta también de tres categorías. Desde fines del siglo XVIII, Alemania contó con escuelas de comercio en Hamburgo, Berlín y Magdeburgo.

Para los jóvenes que se ven obligados a trabajar una vez que concluyen los estudios primarios, esto es, a la edad de doce o trece años, se crearon las escuelas de perfeccionamiento o continuación *(Fortbildungschulen)*. Estas escuelas vespertinas o nocturnas, elevan la cultura de los adolescentes e imparten, en cada caso, cursos adecuados para preparar mejor a los alumnos en las tareas del taller, el comercio, la agricultura, etc. Los patronos tienen la obligación de conceder el tiempo requerido a los educandos para asistir a estos

planteles. Sajonia fue el primero de los Estados alemanes que organizó sobre bases firmes esta enseñanza de ampliación (1873).

En *Francia* una ley promulgada en 1880 reorganizó las escuelas manuales de aprendizaje. Hasta esta época las escuelas profesionales de este tipo eran instituciones, que solamente formaban obreros calificados. En 1892, se crearon las escuelas prácticas de comercio e industria y fueron adscritas al Ministerio de Comercio. Se asigna a ellas la tarea de completar la instrucción de los alumnos que vienen de la escuela primaria, y de prepararlos por el aprendizaje práctico a las profesiones industriales o comerciales.

Un tipo diferente de organización escolar ofrece el nacimiento y desarrollo de la educación técnico-elemental en los *Estados Unidos de Norteamérica.* Para esta clase de educación, que los orígenes del maquinismo reclamaba, se incorporaron cursos técnicos para atender estas necesidades en las *high schools,* que en 1874 cobran grande importancia. Las *high schools* son la perfecta expresión de la democracia norteamericana. Su plan de estudios, como ya se indicó, es variadísimo; junto a las asignaturas académicas, coexisten las de artes, de industrias y de comercio. Al lado del aprendizaje de la calderería y de la dactilografía, está el estudio de la historia o del griego, por ejemplo. También existen en los Estados Unidos escuelas técnicas, de comercio y de artes e industrias, bien que su organización es muy semejante a la de las *high schools.*

Otros muchos países han seguido en el siglo XIX las direcciones dadas en la educación técnico-elemental por estas naciones, particularmente por Alemania y Francia. Entre los Estados que acogen y desenvuelven la educación técnica, cabe mencionar: Austria, Hungría, Suiza, Bélgica, Japón y sobre todo, en Chile, la Ley Orgánica de 1860; en México, la de 1867; en Uruguay, la de Inglaterra, cuyo sistema escolar ofrece características especiales.

7. *La enseñanza superior universitaria y politécnica.*—La reforma de los estudios secundarios ha influido en la organización de las instituciones consagradas a la educación superior; pero éstas se han transformado más que todo por el auge de las ciencias de la naturaleza. Al lado de la universidad con sus facultades tradicionales de teología, filosofía, derecho y medicina, se han ido creando *institutos politécnicos* preocupados especialmente de estudiar las muchas aplicaciones de la ciencia. Pero también dentro del seno de las universidades se advierten afanes de renovación. La Universidad de Londres, por ejemplo, fundada en 1835, se impuso la tarea de trabajar por el desenvolvimiento de las ciencias experimentales.

Por lo que hace a su estructura jurídica, a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, se van delineando los cuatro tipos característicos de universidades, a saber:

a) *El tipo germánico,* conforme al cual las universidades son instituciones públicas con propia personalidad jurídica y plena autonomía académica, aun-

que vinculada al Ministerio de Instrucción. En la mayor parte de las universidades alemanas hay un delegado del Gobierno, bajo los nombres de "curador", "canciller", etc., "que vela por los privilegios de la institución y por los intereses del Estado". Se trata, pues, de una organización descentralizada del poder público. En ella lo más importante es la investigación.

b) *El tipo británico,* a tenor del cual las universidades son corporaciones libres, que el Estado se limita a reconocer, confiriéndoles carácter público en atención al servicio social que prestan. Como puede advertirse, este tipo de universidad es la forma evolucionada de la clásica gestación medieval *ex consuetudine.* Aunque algunas universidades reciben ayuda pecuniaria del poder público, conservan completa libertad interna.

c) *El tipo norteamericano,* el más original de todos, comprende dos sucesivos niveles académicos: el *college* y la *graduate school.* El *college,* de carácter profesional generalmente, otorga el grado de *bachelor;* la *graduate school,* los grados de *master* y *doctor.* La universidad yanqui se singulariza por la amplitud de los ramos que cultiva (teología, filosofía, medicina, derecho, ingeniería, farmacia, química, comercio...) y por su carácter experimental y de continua renovación. Pública o privada, la universidad norteamericana tiene, en efecto, plena libertad para organizar sus enseñanzas.

Un presidente y los decanos dirigen y administran la universidad, de acuerdo con decisiones de un *board of trustee.*

d) *El tipo francés,* derivado de la concepción centralizada de la enseñanza de la época napoleónica, según la cual las universidades son establecimientos del Estado. Éste, por tanto, interviene tanto en la dirección administrativa y financiera de ellas, como en su estructura académica. Durante esta época, las universidades en Francia, centraban sus empeños en preparar profesionales de tipo liberal.

En 1896, empero, tiene lugar en Francia un suceso importante en materia de enseñanza superior: se promulga una ley que concede a las universidades personalidad jurídica y una autonomía académica muy significativa. Tocante a su patrimonio, las universidades adquieren el derecho de recibir, poseer y disfrutar sus bienes bajo el control y la tutela del poder central.

e) *El tipo latinoamericano* que, a diferencia de las universidades europeas, tradicionales, plutocráticas, se perfilan ya a la vuelta del siglo como instituciones acentuadamente democráticas. Por ello, son órganos políticos y sociales de primer orden, que, sin menoscabo de las tareas de la preparación de profesionales y de la investigación, suministran personalidades al servicio de la cosa pública.

Como reflejo y guía de la sociedad que la sustenta, la universidad latino-

americana es una institución autónoma en cuanto servicio público en sus relaciones con el Estado.

Durante la segunda mitad del siglo XIX aparecen en Europa las llamadas *universidades populares*. Primero por iniciativa de los propios trabajadores; después con la colaboración de importantes universidades.

Ante este avance de las ciencias en los planteles de cultura superior, las *universidades confesionales*, particularmente *católicas*, han redoblado sus esfuerzos para conservar su orientación tradicional multiplicándose en diversas partes del mundo: Lovaina, Dublin, París, Quebec, Otawa, Washington, Friburgo, etc.

Pero, como se ha indicado, un hecho característico de fines del siglo XIX es el notable desenvolvimiento que adquieren las instituciones docentes de enseñanza técnica de tipo terciario (politécnicos). En todas partes sorprenden los esfuerzos que hacen las naciones civilizadas para impulsar la enseñanza industrial, agrícola y mercantil en un grado superior, ora como enseñanza universitaria, ya como enseñanza independiente.

8. *El Kindergarten.*—Hay que mencionar finalmente los inicios del desenvolvimiento de los Kindergarten desde las postrimerías del siglo XIX. El nombre de éstos, como ya se dijo, dado por Fröbel, es el más común; pero se les designa de otras maneras: *Casa Infantil, Escuela Maternal, Guardería, Nursery School, Case dei bambini, Clase Infantil*, etc.

En nuestro tiempo, todo Estado moderno crea y fomenta los jardines infantiles, en donde los niños de 3 a 6 años, aprenden jugando cosas útiles y bellas. Muchas de estas instituciones están al servicio de clases menesterosas como las concibió Robert Owen (1771-1858) para los hijos de las obreras de la hilandería de New Lanark, y Oberlin, en Francia, (hacia 1798) con parecido propósito.

Respecto a su estructura pedagógica, los Jardines de la Infancia se han ido perfeccionado desde Fröbel. Espléndidas realizaciones han logrado con el tiempo: el doctor Ovidio Decroly y sus discípulos en Bélgica; la doctora María Montessori y Rosa Agazzi en Italia; Paulina Kergomard y Susana Brès en Francia, y Margarita McMillan y Jessie Mackersic en Inglaterra.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Origen y desarrollo de la educación pública.*
b) *La evolución de la segunda enseñanza en el siglo* XIX.

NOVENA PARTE

LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA

Entre la pedagogía del siglo XIX y la pedagogía del siglo XX existe un lazo de continuidad histórica. Ora en sus premisas y problemas, ora en su estructura y método, la pedagogía contemporánea se ha gestado, en su considerable variedad de orientaciones teóricas y en su gran número de ideas prácticas, sobre la fecunda tradición del pasado.

Puntualmente, la riqueza de tendencias y métodos pedagógicos en el siglo XX, provoca la sospecha de que las diferencias de doctrina son punto menos que insuperables. Sin embargo, por sobre mucho de apariencia, los más grandes pedagogos de nuestro tiempo se han venido aproximando considerablemente. Tarea de la pedagogía del futuro será la de superar estas oposiciones.

Esta conciliación de divergencias aparece ya en el campo de la teoría y práctica de los procedimientos del aprendizaje. Así, por ejemplo, los principios de la acción, de la enseñanza auditivo visual, de la pedagogía del equipo, de la didáctica diferenciada, etc., son postulados generalmente reconocidos y comparables a los seguros éxitos de las modernas ciencias naturales.

La pedagogía contemporánea ofrece, con ser producto de una larga evolución histórica, peculiares características que se traducen en movimientos pedagógicos importantes.

El primero de éstos es el movimiento de la *renovación del naturalismo*, iniciado por la escritora sueca Ellen Key, con tan radicales pretensiones reformistas, que suele ser conocido bajo el nombre de *pedagogía revolucionaria*.

Paralelo a él, corre el movimiento de las *escuelas nuevas*, que muy pronto se trueca en la vigorosa corriente de la *pedagogía de la acción*, con sus grandes teóricos, (Dewey, Kerchensteiner) y sus métodos activos y de reforma (Decroly, Montessori, Winnetka, etc.). Tal movimiento logra dilatadas repercusiones. Inclusive la doctrina de *la educación física e higiénica*, llega a ser tributaria de esta nueva concepción educacional.

El notable desarrollo de los estudios psicológicos ha promovido, por otra parte, una cuidadosa consideración biopsíquica del hecho educativo (Stern, Claparède) llevando adelante los progresos de la *pedagogía experimental*, iniciada en el siglo XIX.

Contra la doctrina mecanicista e individualista se produce también, a la vuelta del siglo, un movimiento en favor de una *concepción social de la educación* (Natorp), que muy pronto, bajo el signo de las ideologías de la época, toma los perfiles de *pedagogía socialista* (Pinkevich).

La llamada *pedagogía filosófica,* a saber, la que subraya la idea de que todo sistema pedagógico presupone cierta concepción del mundo y de la vida y que, por ende, viene a fundarse en definitiva en la filosofía, concebida ésta como una teoría de la cultura y de la existencia, tiene destacados representantes en los movimientos de la *pedagogía de la vida* (Dilthey) y del *historicismo trascendental* (Gentile), así como en la *pedagogía cultural de los valores* (Spranger, Cohn) y de la *personalidad* (Gaudig).

Al lado de éstas, en fin, nacen y se desenvuelven tres importantes movimientos, la pedagogía existencial (Flitner), el reconstruccionismo (Brameld) y la filosofía analítica (Feigl).

En punto a realizaciones, en lo que va recorrido del siglo XX, se han puesto en práctica diversos sistemas de educación pública acordes con las ideologías políticas reinantes en cada país, pero tratando de unificar la enseñanza. Asimismo se comienza a llevar al campo de la didáctica la cibernética con las *máquinas de enseñanza.*

En suma, el estudio de la pedagogía contemporánea puede ser presentado en las siguientes partes:

1. La renovación del naturalismo.
2. La pedagogía de la acción.
   a) Escuelas nuevas y asociaciones pedagógicas.
   b) Los grandes teóricos de la pedagogía activa.
   c) Métodos activos y escuelas de ensayo y de reforma.
3. La educación física e higiénica.
4. La psicología pedagógica y la pedagogía experimental. de tipos psicológicos y de anormales.
5. La pedagogía social.
6. La pedagogía socialista.
7. La pedagogía de la vida y del historicismo trascendental.
8. La pedagogía cultural de los valores. La pedagogía de la personalidad.
9. La pedagogía existencial.
10. El construccionismo y la pedagogía analítica.
11. Los sistemas de la educación pública en el siglo XX.
12. La cibernética y las máquinas de enseñanza.
13. La cooperación internacional.
14. La pedagogía del futuro.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Los grandes rendimientos de la teoría de la enseñanza en el siglo* XIX.
b) *La historia de la psicología en la primera mitad del siglo* XX.

I

DE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL AL PRESENTE

1. Las relaciones internacionales de 1904 a 1914. El desencadenamiento de la guerra. 2. La Primera Guerra mundial (1914-1918). 3. Las inmediatas consecuencias de la guerra. 4. Las dictaduras: Rusia, Italia, Alemania. 5. La Segunda Guerra Mundial (1939-1945). 6. La Era de la energía atómica. 7. Las naciones Unidas. 8. China y la India, repúblicas. 9. La guerra fría. 10. Descolonización y neocolonialismo. El tercer mundo. 11. La crítica de la época.

M. A. ALBA, *Historia Contemporánea desde Mediados del siglo* XIX. Librairie Hachette, París, 1931.—F. H. SIMOND, *Historia de Europa después de la Guerra.* Trad. francesa, Payot, 1929.—A. EINSTEIN, *La Física. Aventura del Pensamiento.* Editorial Losada, Buenos Aires, 1940.—W. GOETZ, *Historia Universal.* Vol. XI, 1968.

1. *Las relaciones internacionales de* 1904 *a* 1914.—*El desencadenamiento de la guerra.*—De 1904 a 1914, Europa atraviesa por un período de paz, precario e inseguro. Se le ha llamado *época de la paz armada,* pues todos los Estados de Europa mantenían en este tiempo ejércitos más numerosos y mejor equipados que en tiempos anteriores de guerra.

Alemania trató en vano durante este período de romper la Triple Entente, concertada en 1907 entre Inglaterra, Francia y Rusia, como medida preventiva contra el creciente poder del imperio germánico, que a su vez había creado otra coalición: la Triple Alianza, con Austria e Italia.

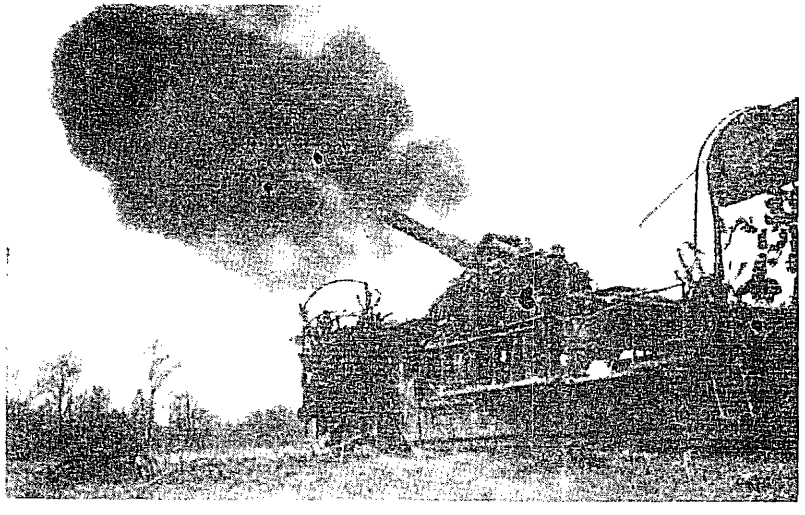
En tres conflictos —Tánger (1905), Bosnia (1908), Agadir (1911)—, la guerra parecía inminente. Pudo evitarse por las concesiones de Francia a Alemania y los errores de la diplomacia rusa. Sin embargo, estas llamadas de alarma habían revivido las pasiones nacionales y creado una atmósfera de tormenta.

Después de la guerra de los Balcanes (1912-1913), iniciada con la Guerra Italo-turca, el atentado de Sarajevo —en el cual fue asesinado, en unión de su esposa, el archiduque heredero de Austria, por un estudiante bosniano—,

seguido de la agresión de Austria contra Servia (28 de julio de 1914), desencadenó la Primera Guerra Mundial (del 1º al 4 de agosto de 1914).

2. *La Primera Guerra Mundial* (1914-1918).—Alemania y Austria declararon la guerra a Rusia, Francia e Inglaterra. A continuación participaron en el conflicto, Italia, Rumania y Portugal, de parte de los aliados; Bulgaria y Turquía de parte de los Imperios centrales. Más tarde, la conflagración fue general: las consecuencias directas e indirectas se dejaron sentir en las cinco partes del mundo.

Admirablemente preparada para la guerra, Alemania asestó golpes terribles; pero por tres veces las armas francesas impidieron la inmediata victoria: en la lucha campal de Marne (1914), en la defensa de Verdun (1916), y en la ofensiva de 1918, iniciada también en el Marne, bajo el comando de Joffre y Foch.



CAÑÓN FERROVIARIO ALEMÁN EN OCCIDENTE

El triunfo aliado fue posible por la participación de los Estados Unidos de América. La reconquista puso a Alemania al borde de un desastre militar. Ésta pidió armisticio, que le fue concedido previa capitulación (11 de noviembre de 1918). El Tratado de Versalles (1919) dio fin a la guerra.

3. *Las inmediatas consecuencias de la guerra.*—La primera Guerra Mundial dejó al mundo entero, particularmente a Europa, en un hondo estado de crisis e inestabilidad. Se produjo como una ruptura del equilibrio que llegó a manifestarse en el orden intelectual y moral, no menos que en la vida política, económica y social.

Uno de los hechos más notables fue la decadencia relativa de la clase media, a compás de la formación de una clase de nuevos ricos, la depreciación del trabajo intelectual y la omnipotencia de la aristocracia del dinero. Gracias al poder del *dollar*, los Estados Unidos de América, acreedores de Europa, llegaron a ejercer una influencia preponderante en el mundo

En lo económico, la guerra mundial trajo consigo una crisis monetaria cuyo signo palpable fue la inflación, esto es, la circulación desproporcionada de moneda de papel respecto a la garantía de la misma. También se reforzó el nacionalismo económico, mediante toda suerte de barreras de protección aduanera. Con todo, la depresión económica se manifestó en la carestía de la vida, los paros, la quiebra y la especulación.

El fin de la guerra marcó una transformación política en el mapa de Europa: aparecen nuevos Estados: Polonia, Checoslovaquia, Yugoslavia, Estonia, Letonia, Lituania, Finlandia y la Ciudad Libre de Dantzig. Alemania perdió sus colonias; cedió a Francia la Alsacia-Lorena; Posnania y el "Corredor" a Polonia; y salvo plebiscitos en pro de ella, debía entregar: el Sarre a Francia; el Territorio de Moresnet, a Bélgica; el Schleswig, a Dinamarca, etc.

Europa desunida, y con organizaciones políticas tan diferentes, acentuó el desequilibrio: Rusia federada en Repúblicas comunistas; Italia (fascista); Alemania, transformada en República social-demócrata y parlamentaria (conforme a la Constitución de Weimar, 1919); Polonia resucitada bajo la dictadura de Pilsudski (1926).

El mundo asiático también se agitó y renovó: la India seguía aspirando a la independencia; Turquía llegó a modernizarse.

4. *Las dictaduras: Rusia, Italia, Alemania.*—Ante esta situación caótica, algunas naciones tomaron el camino de la dictadura, abandonando los principios democráticos.

Rusia, la primera, destruyó el viejo régimen político y social. El gran hombre de Estado Lenin (1870-1924) hace de Rusia una república federativa socialista, llamada U. R. S. S. desde 1923 (Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas). Los derechos políticos quedan en manos de los trabajadores, representados por el *Congreso panruso de los Soviets*, órgano supremo. Conforme a la Constitución, el Congreso elige a su vez *El Comité central ejecutivo*, que, en definitiva, nombra *El Consejo de los Comisarios del Pueblo*, quienes ejercen las funciones de gobierno. De hecho, el jefe del partido bolchevique ocupa la jefatura del Comisariado. A la muerte de Lenin, J. Stalin, el "teórico del marxismo que se reveló desde 1917 el más audaz hombre de acción", llegó al poder y desplazó, primero, y desterró, después, a Trotsky. Stalin vio fructificar los rendimientos de su política encaminada a industrializar a Rusia para lograr la mejor y mayor fuerza productiva: murió en 1953. Después han ocupado la jefatura del gobierno, sucesivamente, G. Malenkov, Bulganin y N. S. Jruschov.

Italia llegó a la dictadura por otro camino. Fue obra del *partido fascista*, creado por *Mussolini. Organizados como ejércitos, los fascistas ("camisas negras")* se apoderaron del gobierno después de una marcha hacia Roma (1921). Ya en el poder, Mussolini, el *Duce* —el jefe—, aceptó la forma corporativa de gobierno, conforme a la cual se unen obreros y patrones de cada profesión. Bajo el *Duce*, se hallaba el Gran Consejo fascista, que incluso tenía el derecho de nombrar a los diputados. El fascismo dio al país una dura disciplina de aspecto militar.

Tuvo algunos éxitos pasajeros como la celebración del *Convenio de Letrán* (1929), que venía a liquidar el conflicto entre el Papa y el Gobierno italiano, y la injusta conquista del Imperio de Etiopía en cuyo suceso se reveló inútil la Sociedad de las Naciones (S. D. N.).

En Alemania, la dictadura fue tarea del partido nacional socialista, a cuya cabeza se puso Adolfo Hitler. Llamado éste al cargo de canciller, obtuvo muy pronto poderes dictatoriales, que aprovechó para anular a los demás partidos políticos y convertir a Alemania en un pueblo a base de un régimen de unificación política y nacional.

Fundado el partido en las teorías del *nazismo*, los alemanes "no arios" dejaron de tener derechos políticos y, de hecho, fueron expulsados del territorio alemán. La medida tomada iba contra los judíos. Muchos ilustres sabios (Einstein, entre ellos) hubieron de emigrar.

A la muerte de Hindenburg, presidente nominal del Reich, Hitler asumió el poder bajo el nombre de *Fuehrer*, guía (1934). Así pudo con mayor éxito y libertad rearmar a Alemania, denunciar el Tratado de Versalles, en 1935, y el Pacto de Locarno, en 1936, y restablecer el servicio militar obligatorio.

5. *La Segunda Guerra Mundial (1939-1945).*—De hecho, Hitler había venido preparando una nueva guerra, aprovechándose del desequilibrio europeo en todos los órdenes de la vida. Las exigencias del *Fuehrer* fueron cada vez más apremiantes. En 1938 incorporóse a Alemania la República Austriaca, creando ante la estupefacción del mundo la Magna Alemania.

Denunciados los tratados de paz, Alemania pretendió extender su "espacio vital", recuperando sus colonias; lo que tal vez hubiera logrado si no se aceleran los acontecimientos en 1939. En este año exigió a Polonia la devolución del "Corredor", o sea la faja de tierra que da acceso al mar Báltico, a este país. Ya antes, se había adueñado de la Ciudad Libre de Dantzig.

Como quiera que Polonia se negara a dicha petición, Hitler la agredió en este mismo año, desencadenando la Segunda Guerra Mundial. Conforme a tratados de mutua defensa, Francia e Inglaterra tomaron el partido del país agredido. Más tarde Italia y otras pequeñas naciones se unieron a Alemania. La ruptura de relaciones y la declaración de guerra (1941) entre Rusia y Ale-

mania y la intervención de los Estados Unidos de América en favor de las Naciones Unidas, determinaron el triunfo de éstas.

Alemania capituló después de una ofensiva aliada en suelo germano. Pero el fin de la Guerra, no tuvo lugar hasta los primeros días del mes de agosto de 1945, cuando Norteamérica derrotó al Japón en una jornada de cinco días gracias a la prodigiosa invención de la llamada "bomba atómica". El cinco de agosto se lanzó la primera de estas bombas en Hiroshima, ocasionando más de doscientos mil muertos. El seis de agosto se notificó al Japón que recibiría otro ataque similar: lo que ocurrió el 9 de agosto en Nagasaki. Ante destrozos de tan grandes proporciones, el Japón prometió rendirse en un plazo de horas, el 10 de agosto de 1945.

6. La Era de la energía atómica.—El descubrimiento científico de la energía atómica ha inaugurado una nueva era en la historia del mundo, dentro de una crisis política, económica y social, bajo los efectos de la técnica que invade todas las formas de existencia. Edad técnica.

De dos geniales descubrimientos se ha ido generando la serie de inventos técnicos, cada vez mayores: teoría generalizada de la relatividad de Alberto Einstein, en 1915, y la desintegración del átomo, en lo cual Ernesto Rutherford en 1919 y Federico Joliet en 1939, tuvieron un papel sobresaliente. Einstein hace ver que el tiempo de un proceso físico determina modificaciones de la materia y la energía, las cuales se transforman recíprocamente. La desintegración del átomo dio lugar a la energía atómica. Muchos son los inventos técnicos: el uso del radio, el radar, la telefotografía, el cine sonoro, la televisión, la pila atómica, el microscopio electrónico, las máquinas calculadoras. las máquinas de enseñanza, etc.

En la astronáutica, tras los *sputniks* y los vuelos en torno de la Tierra y la Luna, los astronautas norteamericanos Neil A. Armstrong y Edwin E. Aldrin alunizaron en 1969 en el *Mar de la Tranquilidad,* iniciando así los viajes interplanetarios. Por vez primera el hombre puso su planta en otro cuerpo celeste.

En otras disciplinas los avances han sido también notables. En la química (plásticos, nylons, fertilizantes...), en la farmacopea (la insulina, las sulfas. la penicilina...), en biología y medicina (glándulas de secreción interna, las vacunas, dentro de las cuales destaca la que previene de la poliomielitis, los antibióticos...)[1]

7. Las Naciones Unidas.—En tanto se concluía la Segunda Guerra Mundial, se pensaba ya en crear un organismo internacional que preservara a las generaciones venideras del flagelo de la guerra, afirmando la fe en los dere-

[1] Para una información actual de la ciencia, hay que recurrir a revistas especializadas. De libros, puede consultarse *P. Lain Entralgo* y José María López Piñero, *Panorama histórico de la ciencia moderna.* Cap. VI.

chos del hombre y promoviendo las condiciones culturales y materiales de vida de todos los hombres. Tal organización fue creada y se llamó "Naciones Unidas". Firmaron la carta constitutiva de ésta, 51 naciones (24 de octubre de 1945).

Las Naciones Unidas disponen de organismos especializados para llevar a efecto de la mejor y más amplia manera sus altos objetivos: Organización Internacional del Trabajo (OIT); Organización de Alimentos y de Agricultura (OAA); Organización Educativa, Científica y Cultural (UNESCO); Organización de Aviación Civil Internacional (OACI); Banco de Reconstrucción y Fomento (BANCO); Fondo Monetario Internacional (FONDO); Unión Postal Universal (UPU); Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT); Organización Internacional de la Salud (OMS); Organización de Refugiados OIR); Organización Internacional de Comercio (OIC).

8. *China y la India, repúblicas.*—China, república desde 1911, fue reorganizada en 1928 por Tchan Kai-Chek. Desde 1932, Japón intervino en ella, llegando a invadirla en 1937. Una vez derrotado el Japón en 1945 por EE. UU. China se sacude la hegemonía japonesa, pero cae en una guerra civil, cuyo resultado fue la creación de la *República Popular* comunista, en 1949, por Mao Tse-Tung, con una superficie de 9,780.000 km^2 y una población de 750 millones de habitantes, la cuarta parte de la población del globo. Los desafectos a este régimen forman la *China nacionalista* en la isla de Formosa.

La China comunista se ha convertido en potencia mundial. Las Naciones Unidas se han visto obligadas a llamarla a su seno (1972), tomando simultáneamente la determinación de excluir a la China Nacionalista.

En 1947, Inglaterra que, antes de la Segunda Guerra Mundial, se había comprometido a conceder la independencia a la India, se encontró con un desacuerdo entre indos y musulmanes, viéndose precisada a crear dos Estados: la Unión indiana —que llegó a ser república en 1950— y Paquistán. La República de la India tiene 440 millones de habitantes; Paquistán, cerca de 100.

9. *La guerra fría.*—En relación con los temas de la paz y del derecho internacional, tan importantes en la pedagogía de nuestro tiempo, un hecho expresa de peculiar y honda manera la angustia colectiva y las grandes preocupaciones de la política educativa: la guerra fría.

Terminada la Segunda Guerra Mundial, los esfuerzos por mantener "un solo mundo", unido, llamado a desterrar las guerras, fuéronse debilitando. Ya hacia 1947 aparecen los síntomas de este nuevo tipo de guerra, la guerra fría. La nueva contienda se libra entre dos grupos de poderes: el grupo (o bloque) occidental, encabezado por Estados Unidos y el grupo (o bloque) oriental, encabezado por la Unión Soviética. Los motivos propulsores de la guerra fría son de carácter ideológico, económico y militar. En ellas los bloques en pugna

libran una batalla encaminada a poseer los mejores armamentos y la óptima posición económica, tratando de producir un impacto en las masas, para imponer una doctrina social, factor y exponente de una forma de vida. Guerra fría, porque se parece al peligro de la lucha bélica, bajo los efectos glaciales de inminente amenaza, que, de un lado, paraliza la acción, y de otro, provoca desasosiego y duda.

10. *Descolonización y neocolonialismo. El tercer mundo.*—Tras la Segunda Guerra Mundial, se ha producido un suceso muy significativo: la descolonización. Muchos países coloniales en Africa y Asia se han independizado, en efecto. Lo propio Inglaterra que Francia, Estados Unidos que Italia, Bélgica y Holanda, pierden territorios en el mundo.

A manera de contrapartida, empero, se intensifica la preponderancia económica de los países capitalistas, en alas de la llamada *economía de consumo*, una suerte de dictadura económica. Esta nueva forma de hegemonía constituye el neocolonialismo.

Ante el peligro de caer en la zona de influencia de uno u otro bloque político, por una parte, y, por otra, con la mira de suavizar las presiones económicas de los países desarrollados, se advierte la necesidad de crear un *Tercer Mundo*, formado por naciones independientes débiles, pero que, unidas, pueden ofrecer resistencia en las relaciones internaciones.

11. *La crítica de la época.*—Tras estos afanes se halla un ideal ecuménico de equidad social y política. Una nueva ciudadanía, la ciudadanía mundial impónese por doquier. En paralelo con ello, la crítica de la época, vale decir, la caracterización y juicio de valor de nuestro tiempo requiere y adquiere nuevas categorías históricas. Precisa pensar la historia en términos universales, en términos de alcance ecuménico.

¿Cuál es la estructura de la sociedad en que vivimos y actuamos? Es indudable que existen ciertas manifestaciones peculiares a nuestra época o que tienen en ella importancia relevante. Así la planificación económica y social, una vida profesional cada vez más especializada, los crecientes sistemas de instrucción pública, frente a una cultura de masas; así la socialización de las riquezas, el problema del desempleo y, en nexo con todo ello, la sociología de la propaganda de las formas políticas y de la prensa...

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Esencia de la democracia.*
b) *Los servicios de la ciencia a la civilización contemporánea.*

II

LA RENOVACIÓN DEL NATURALISMO

1. Sentido de la pedagogía revolucionaria. 2. Elena Key y los orígenes de la pedagogía revolucionaria. 3. Luis Gurlitt y el neonaturalismo. 4. Enrique Scharrelmann y la escuela en comunidad (Gemeinschaftschule). 5. Bertoldo Otto y la educación en lengua infantil.

S. BEHN, *Historia General de la Pedagogía.* Espasa-Calpe. Madrid, 1939.—O. BOELITZ y J. GRUENWALD, *Fundamentos Pedagógicos del siglo* XIX. Vers. esp. por A. Korn. La Plata, 1938.—E. HALAHN, *Pedagogía del Presente en Auto exposiciones.* Berlín, 1927.

1. *Sentido de la pedagogía revolucionaria.*—La pedagogía del siglo XX se inicia con un movimiento revolucionario en ideología y concepción de la vida. El insospechado progreso de las ciencias, con el consiguiente desarrollo de la técnica y del maquinismo, pareció a muchos pensadores un peligro inminente que amenazaba con oprimir lo original y espontáneo de la esencia humana. Saturados de la filosofía romántica de la época (Nietzsche), protestan contra la mecanización de la vida y de la cultura, y vuelven sus ojos a Rousseau, el "Padre de la pedagogía revolucionaria".

A ejemplo del gran Ginebrino, los revolucionarios del siglo XX no se dirigen a los círculos de técnicos. Su grito apasionado quiere ser oído por la humanidad entera. "Exponen su ideología como utopías, pero en la esperanza de que se realizarán y que pueden apresurar ese advenimiento; nos ofrecen una pedagogía del futuro y cuando se les acusa de utópicos se consuelan pensando que cada progreso que pensadores y descubridores han anunciado, fue considerado una utopía hasta que se logró la realización". [1]

2. *Elena Key y los orígenes de la pedagogía revolucionaria.*—La escritora sueca Elena Key (1849-1926) inicia ese movimiento. En su libro *El Siglo de*

[1] OTO BOELITZ y JORGE GRUENWALD, *Fundamentos Pedagógicos del siglo* XX, pág. 194.

los Niños (1900), hace ver que las "reformas aisladas en la escuela moderna no significan nada, entre tanto no sirvan para preparar conscientemente la gran evolución que derrumbe la totalidad del sistema existente sin dejar una piedra sobre otra. Como que necesitamos un diluvio en la pedagogía del que sólo se salvarán en el arca Montaigne, Rousseau y Spencer y la nueva literatura sobre psicología infantil".

Con tono patético se pronuncia en favor de las ideas de Rousseau acerca del autodesarrollo del niño, de la pureza y bondad originarias de éste y de la educación negativa. "La rutina milenaria que consiste en acariciar y castigar a los hijos no puede ser llamada educación. Dejar que la naturaleza tranquila y lentamente se ayude a sí misma y observar cómo el ambiente estimula el trabajo de la naturaleza, esto es la verdadera educación. Ha llegado el momento de escuchar, por fin, las indicaciones que nos hace la naturaleza y comprender que el gran misterio de la educación consiste en no educar. Interrumpir la tranquilidad del niño: he aquí el más grande delito de la pedagogía contemporánea".

El destino de la humanidad pende siempre de las nuevas generaciones. Cuando éstas produzcan fuertes y geniales personalidades (Nietzsche) lograrán cambiar el giro de la historia. Por ello precisa tener clara conciencia de la "santidad de la generación". En el niño dormita el porvenir de la vida; en sus tiernos brazos se juega siempre el futuro de la humanidad. En el nuevo siglo la educación del niño debe estar en el centro de todos los problemas sociales.

Partiendo de aquí exige Elena Key decisivas reformas en la vida social: nuevos matrimonios capaces de procrear hijos sanos y bellos; protección legal de la mujer en "cuyo vientre se halla la futura salvación o perdición"; nuevos hogares que participen en el pleno desarrollo de la personalidad infantil...

En fin, se pronuncia en favor de los niños desamparados. No hay que abandonar a los niños en los asilos ni entregar a manos de institutrices la educación de los pequeños privándolos del amor y la protección del hogar. Elena Key percibe la vigorosa y benéfica influencia de la educación en el mantenimiento de la paz. Sus obras: *Las mujeres en la guerra mundial* y *El vencedor Supremo*, son prueba elocuente de ello.

3. *Luis Gurlitt y el neonaturalismo.*—Con Luis Gurlitt (1855-1931) la pedagogía revolucionaria protesta de modo directo contra los sistemas oficiales de educación, pues ve en ellos los viejos vicios del intelectualismo, dogmatismo y burocracia. Rompiendo lanzas en favor del individualismo, se opone con violencia a la didáctica herbartiana, a la que califica de mecanismo muy apropiado para formar subalternos. Evocando alguna sentencia de Rousseau, recomienda: "haced todo lo contrario de lo que enseña la actual pedagogía y casi siempre acertaréis en lo verdadero".

En su libro *La Educación Natural* propone una nueva doctrina que llamaría pedagogía naturalista, si este nombre no sugiriese la idea de un nuevo sistema y, por consiguiente, no predijese la suerte fatal a que todo sistema está condenado. No se trata de eso, sino de una educación fundada en el respeto a la naturaleza. No faltará quien diga que queremos resucitar el sistema de Rousseau refutado por la experiencia. La vuelta a la naturaleza es una paradoja. Es imposible implantar una educación que, en vez de favorecer el progreso, desconozca las conquistas de la civilización y las combata.

"Conforme. Pero no se trata de eso. No ha de destruirse ninguna de las conquistas de la civilización. No hay que privar a la juventud de ninguna actividad vital, cultural o científica. Lo único que se pide es que cada individuo pueda desenvolverse libremente con arreglo a su naturaleza y dentro de la gran corriente de la evolución nacional y humana".

4. *Enrique Scharrelmann y la escuela en comunidad* (*Gemeinschaftschule*). Mucho más constructiva es la pedagogía de Enrique Scharrelmann. Adepto de la *escuela del trabajo*, expresa que el maestro y los alumnos constituyen cierta comunidad de vida y de trabajo (*Gemeinschaftschule*: escuela en comunidad) bajo el signo de la creación productiva de todo orden. "La producción es el único medio que lleva a la satisfacción vital más profunda, al máximo desarrollo de energía y a la acción más fructífera y beneficiosa".

Scharrelmann da mucha importancia a *la vivencia*. Puede decirse de ésta que es el término y corona de la enseñanza. "Vivencia es algo más que ver, contemplar y observar". La vivencia en cuanto se realiza es aquello que ha pasado a ser parte de nuestra existencia, que influye en nuestra conducta entera.

Con ello se aleja de la didáctica tradicional. La forma usual del estudio ha de ser la *conversación libre* de los niños, pues por este medio la enseñanza se convierte fácilmente en experiencia vital, y "la vivencia propia más sencilla tiene mayor valor que todos los tomos de la sabiduría leída". [2]

Defensor de la enseñanza ocasional, rechaza la educación dirigida "desde arriba" mediante planes y programas oficiales que encadenan la libertad y originalidad de maestros y discípulos. En fin, exige el principio de la tolerancia que prohibe toda clase de propaganda política y religiosa.

5. *Bertoldo Otto y la educación en lengua infantil.*—También Bertoldo Otto (1859-1933) obtiene del principio del naturalismo consecuencias fructíferas en su libro *Reformas de la Escuela*. Comparte con Scharrelmann el pensamiento de la instrucción ocasional, pero en torno de los postulados de una *enseñanza globalizada* que proceda conforme a la *evolución natural del lenguaje infantil*. "Según ésta, el lenguaje de los niños debe ser estudiado y clasificado conforme a su edad y la enseñanza escolar debe darse en él para llegar poco a poco al

[2] E. SCHARRELMANN, *Pedagogía vivida*. pág. 38.

lenguaje normal, literario. Según aquélla, la instrucción debe realizarse no en materias separadas y clasificadas, sino en temas globales determinados por el maestro y sus alumnos. Las clases se organizan en grupos de trabajo, que celebran reuniones periódicas en las que se discuten los temas a estudiar. La disciplina de la escuela está encomendada a los mismos alumnos. Hablando de la Escuela de Otto, dice Gurlitt que "es la escuela más rara del mundo porque los alumnos son sus propios maestros". Y el mismo Otto hablando de

Aula progresiva.

su enseñanza dice: "Yo me limito a prestar a mis alumnos sólo la ayuda que ellos desean". En cuatro normas didácticas descansa esta reforma: ausencia de toda coacción, eliminación de obstáculos, aislamiento de las dificultades e individualización de la enseñanza.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Diferencias esenciales entre el naturalismo de Rousseau y el de la pedagogía revolucionaria.*
b) *Características dominantes de la escuela en comunidad de vida.*

III

LA PEDAGOGÍA DE LA ACCIÓN

La corriente pedagógica de mayor influencia en el campo de la educación contemporánea es, seguramente, la llamada *pedagogía de la acción.* Esencia y nombre de este movimiento no proviene de que hasta ahora se venga a comprender que el hecho educativo sea *actividad.* Incluso la doctrina tradicional acepta que el aprender es posible por un *acto* mental del discípulo pues el aprender intelectual y memorista es una suerte de actividad.

La pedagogía de la acción da un nuevo sentido a la conducta activa del educando y saca de ahí importantes consecuencias. Funda su doctrina no en la mera idea de acto y esfuerzo. Advierte que lo fecundo del proceso educativo reside en una específica acción, en cierta actividad que no exige al niño desde afuera, a título de una imposición externa; sino de una actividad que surge por modo espontáneo, o sólo es sugerida por el maestro: una actividad que va de dentro hacia fuera, vale decir, *autoactividad.*

La actividad pedagógica así concebida se halla en relación de dependencia de las necesidades e intereses del educando; es, en otros términos, una *actividad funcional.* La pedagogía de la acción preconiza el principio, de esta suerte, de que la tarea del aprendizaje *debe partir del niño.* (Revolución copernicana de la educación moderna: *paidocentrismo*).

Por ello, rechaza la vieja idea, conforme a la cual la enseñanza reside en una supuesta transmisión de conocimientos. El conocimiento real, proclama la pedagogía de la acción, el conocimiento verdaderamente incorporado al individuo, y, por ende, capaz de influir o transformar su conducta, es una conquista personal, esto es, *autoformación.*

La *pedagogía de la acción* se ha elevado poco a poco a este concepto de la autoactividad. Desde fines del siglo XIX aparece el movimiento de las *escuelas nuevas,* que, superando la escuela memorista y libresca con su concepto intelectualista de la educación, extiende la actividad escolar a otras manifestaciones de la vida infantil, mediante trabajos manuales, técnicos y agrícolas;

mediante juegos y excursiones; mediante la introducción moral y el arte como principio de acción en la escuela. Así, frente al concepto de la actividad intelectualista de la escuela memorista, la nueva pedagogía reclama un tipo de *actividad variada* o *múltiple*. De este concepto de *actividad* es fácil ya, gracias a los grandes teóricos de educación actual, remontarse a la idea de la *actividad espontánea*, venciendo, de paso, al aparente antagonismo entre esfuerzo e interés.

Cinco son, por tanto, los principios en que se funda la pedagogía de la acción: autoactividad, paidocentrismo, autoformación, actividad variada o múltiple y actividad espontánea y funcional.[1]

Las llamadas *escuelas nuevas* se hallan en inseparable nexo con la pedagogía de la acción. Hay más: la organización de aquéllas ha venido a propiciar en más de un aspecto la doctrina y la práctica de ésta. Los creadores de las *escuelas nuevas* han tratado de hacer de ellas el órgano de coordinación de toda la obra educativa de la comunidad, han propugnado los ideales de la "escuela única" y de la "paz por la escuela", y, por lo tocante a la pedagogía experimental, han favorecido los estudios del niño y la comprobación objetiva del trabajo escolar (*tests*).

El desarrollo de la *pedagogía de la acción* se ofrece aquí en tres apartados, de los cuales los dos últimos se hallan en relación de mutua dependencia:

A) Las escuelas nuevas.
B) Los grandes teóricos de la pedagogía de la acción.
C) Los métodos activos y las escuelas de ensayo y de reforma.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *El concepto pedagógico de actividad en Pestalozzi y Froebel.*
b) *Concepto de la pedagogía de la acción.*

[1] Cfr. F. LARROYO, *La Ciencia de la Educación*, 12a. ed. México, 1971.

A

LAS ESCUELAS NUEVAS Y LAS PRIMERAS ASOCIACIONES PEDAGÓGICAS

1. ¿Qué es la escuela nueva? Sus clases. 2. La Escuela de Yasnaia Poliana de Tolstoi y la reacción contra el método. Rabindranath Tagore. 3. La Escuela de Rugby, de Tomás Arnold, y el "boarding house system". La "Abbotsholme School", de Cecil Reddie, y la "Bedales School", de J. H. Badley. 4. Los Hogares de Educación en el Campo, del Dr. Lietz; la Escuela de Odenwald, de Geheeb, y la "Comunidad Escolar Libre" de Wickersdorf (G. Wynecken). 5. La Escuela de las Rocas, de E. Demolins. 6. La "University Elementary School", la Horace Mann-Lincoln School" y la "Speyer School". 7. Propagación de las escuelas nuevas y bases de su organización. 8. Las asociaciones pedagógicas.

CH. WASHBURNE. *New Schools in the Old World*, Nueva York. 1926.—A. FERRIERE. *Tres Pioneros de la Nueva Educación*. París, 1929.—LUZURIAGA. *Las Escuelas Nuevas*. Madrid. Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional, 1922.—M. LUSERKE. *La Estructura de la Escuela Nueva*. Berlín. 1922.

1. *¿Qué es la escuela nueva? Sus clases.*—Como una reacción contra los viejos sistemas educativos, nacen y se desarrollan desde fines del siglo XIX. acompañando a la doctrina pedagógica revolucionaria, diversas instituciones de carácter educativo. La obra y acción de estas instituciones es eminentemente práctica: más que la exposición doctrinal les preocupa introducir nuevos usos en la vida de la educación. Se les puede dividir en dos grupos: las de carácter docente, que por sus objetivos innovadores, merecen el nombre de *escuelas nuevas*, y las asociaciones formadas por profesionales de la pedagogía, cuyos propósitos reformadores se realizan mediante asambleas de educación (nacionales e internacionales), publicaciones periódicas, intercambio de maestros, etc.

Respecto a las primeras, a las *escuelas nuevas,* conviene prevenirse contra una objeción. No son éstas las primeras instituciones docentes creadas con el claro designio de transformar la educación. Antes de ellas han existido muchas escuelas que merecen el nombre de "nuevas" respecto a su época. Basta recordar la "Escuela Giocosa", de Victorino da Feltre; las realizaciones de los pietistas; las "Pequeñas Escuelas", de Port-Royal; el Filantropino, de Basedow; la "Escuela Elemental", de Pestalozzi.

Dichas instituciones fueron escuelas innovadoras en el amplio sentido del término. Las *escuelas nuevas* de que nos ocupamos en este lugar, son las que ensayan la manera de reformar la práctica docente tal como la había consagrado, de hecho, la política educativa y la pedagogía práctica en el siglo XIX, y en muchos aspectos, el propio siglo XX.

Características comunes de estas escuelas son:

a) *Educación integral* (moral, estética: labores manuales, etc.), en contra del predominio de la formación intelectual.
b) *Vida en el campo,* porque éste es el medio más propicio para el niño.
c) En lo posible, *coeducación.*
d) *Sistema de internados,* puesto que un influjo profundo y duradero permite realizar una educación más eficaz.

2. *La Escuela de Yasnaia Poliana, de Tolstoi y la reacción contra el método. Rabindranath Tagore.*—El famoso escritor ruso Conde León Tolstoi, hace la primera experiencia revolucionaria en este sentido, fundando la *Escuela de Yasnaia Poliana.* Al lado de Bakounini, Gorki, y el príncipe Kropotkin, propaga una filosofía social de orientación anarquista. Para él, la escuela de su tiempo "no educa pastores para rebaños, sino forma rebaños para pastores". Además, repugna al niño con sus planes de enseñanza verbalista y artificiales.

El principio de la escuela debe ser la completa libertad del niño, que, por modo natural y en contacto con la vida, va integrando su ser. No existe un método general en la enseñanza, dice Tolstoi, pues todos los métodos se implican entre sí. "La invención de un método nuevo no es más que el descubrimiento de algún procedimiento nuevo con aplicación a la enseñanza: ¿Cuál será el mejor método de lectura y escritura? Pues no hay método mejor ni peor; el mejor será para el maestro el que le sea más conocido. Para enseñar la lectura y la escritura lo más rápidamente posible, habrá que enseñar a cada uno en particular, y emplear para cada uno el método particular. Lo que se presente a unos como dificultad invencible, no lo es para otros, y al contrario, porque varía de individuos a individuos la fuerza de atención, memoria, reflexión, asimilación, etc.

"La experiencia nos ha convencido de que no hay métodos buenos ni malos; esto es, métodos a los cuales debamos sujetarnos. Lo mejor es no tener

ninguno exclusivo y conocerlos todos para emplearlos con discernimiento propio". [1]

León Tolstoi convivía en esa escuela con sus alumnos, que en su mayoría eran campesinos. Orientaban y fortalecían la actividad docente de ella sus *cuatro libros de lectura* y su obra *Abecedario,* concebida y redactada a manera de una enciclopedia de doctrina y práctica pedagógicas. La escuela de Yasnaia tuvo el mérito de eslavizar la escuela rusa rural.

Partiendo también de una concepción filosófica, poética y religiosa, Rabindranath Tagore (1861-1941), **creó la *Escuela de Shantiniketan* (morada de Paz), en 1901, que proclama la vida contra la Escuela del Papagayo, memorista.**

3. La Escuela de Rugby, de Tomás Arnold, y el "boarding house system"; la "Abbotsholme School", de Cecil Reddie, y la "Bedales School", de J. H. Badley.—En Inglaterra, el movimiento renovador tiene su origen en instituciones de segunda enseñanza y, a decir verdad, como una reacción contra el **régimen pedagógico de las *public-schools*. En estas instituciones de segunda** enseñanza, organizadas a base de internados, prevalecía un tipo de educación intelectualista gravado por un convencionalismo e individualismo de evidente sentido aristocrático. Tomás Arnold (1795-1841), director de la escuela de Rugby, mostró que con tal organización se reprimían los intereses y valores de la adolescencia. "Comprobando que los internados comunes de tipo cuartel ofrecían grandes inconvenientes para la reforma que imaginaba, ensayó con éxito la educación de grupos de alumnos, viviendo en casas separadas, bajo la dirección de los profesores y sus familiares. Es el sistema llamado de *boarding-house,* que después de ser ensayado en Rugby, fue introducido en muchas *public-schools* inglesas. De los internados se pasó a los externados y del curso secundario el curso primario, y lo que fue interesante: conservó el nombre de *house-system,* incluso en los externados, donde cada grupo de alumnos, trabajando en cooperación, constituye una "casa de trabajo".

En esta organización el plan introducido por F. W. Sanderson en su Escuela de Oundle, que consiste en sustituir la enseñanza por la emulación, por la enseñanza por la cooperación, tuvo efectos positivamente valiosos. En 1889, Cecil Reddie fundó en Abbotsholme una institución, precisamente con el nombre de *New School.* Era propósito suyo transformar también las *public-schools.* La nueva escuela aspira a una vida saludable, feliz, en la atmósfera limpia del campo, donde están equilibrados el trabajo y el juego, donde los oficios dignos y las bellas artes son honrados por igual, donde todos, en armonía afectuosa, cooperan en el mutuo bien y la felicidad común, donde la comunidad no es demasiado vasta de modo que el individuo no se pierde, pero que puede comprender las interrelaciones de todos; donde todo el lugar y toda la vida están

[1] L. TOLSTOI, *La Escuela de Yasnaia Poliana.* Versión española por A. Gómez Pinilla. Editorial "Prometeo", Valencia.

organizados para ilustrar los estudios, y los estudios está organizados para ilustrar la vida.

Cecil Reddie rechaza también el internado cuartel. Organiza un internado que copia en lo posible la vida del hogar. Cada grupo de alumnos es entregado a un profesor.

De la "New School" de Abbotsholme surgió en 1893, la "Bedales School", gracias a J. H. Badley, un antiguo discípulo de Cecil Reddie. En esta escuela nueva inglesa se introdujo ya la coeducación.

4. *Los Hogares de Educación en el Campo, del Dr. Lietz; la Escuela de Odenwald, de Geheeb, y la "Comunidad Escolar Libre" de Wickersdorf (G. Wyneken).*—En Alemania, hasta 1898 aparecen las *escuelas nuevas* bajo la directa influencia de la pedagogía de Cecil Reddie. La primera de ellas fue creada por Hermann Lietz con el nombre de "Hogares de Educación en el Campo" (*Landerzieluungsheimen*). Más tarde, se fundan otras muchas, de las cuales las más interesantes son: la *Odenwaldschule*, creada por P. Geheeb, y la "Comunidad Escolar Libre" (*Freie Schulgemeinde*), de Wickersdorf, concebida y realizada por el gran pedagogo neohegeliano Gustavo Wyneken.

La más señalada característica de las dos últimas escuelas es la idea de la educación en comunidad sobre la base de un régimen autónomo por el que se gobiernan maestros y alumnos. "La Escuela constituye una verdadera comunidad libre en la que por medio de reuniones periódicas se discuten y ordenan los asuntos escolares. A los alumnos se confiere especialmente el cuidado del régimen externo de la escuela: sostenimiento del orden, de la limpieza, distribución del trabajo y el de la misma disciplina escolar. Wickersdorf, además, ha contribuido en gran parte a uno de los movimientos más pujantes y simpáticos de la juventud alemana, el denominado "movimiento juvenil". [2]

Tomando como modelo las dichas escuelas, más tarde surgieron en este país otras muchas: la "Libre comunidad escolar y de trabajo", de Letzlingen, la "Escuela en el mar", concebida por M. Luzerke, y sobre todo, las "escuelas en comunidades", que se reprodujeron por doquier.

5. *La Escuela de las Rocas, de E. Demolins.*—La fundación en Francia de una "escuela de educación" opuesta a la "escuela de instrucción" se lleva a cabo por Edmundo Demolins (1850-1907) en la *École des Roches* (1899). La institución, fundada en el castillo Las Rocas, es un plantel de segunda enseñanza, que lucha contra el *chauffage*, o sea el procedimiento pedagógico reinante en Francia que consiste en dar, en el menor tiempo, posible, conocimientos suficientes para obtener éxito en un examen.

En la Escuela de las Rocas existe un programa de estudios más variado y susceptible de formar hombres completos, el empleo de métodos más naturales

[2] L. LUZURIAGA, *Concepto y desarrollo de la nueva educación*, pág. 55.

y prácticos, el acuerdo establecido con escuelas inglesas y alemanas para permitir a los alumnos que pasen temporadas en el extranjero para adquirir la práctica de las lenguas vivas; en fin, la vida en el campo propicia para cultivar de modo más libre y natural el cuerpo y el espíritu. [3]

En la Escuela de las Rocas el maestro convive con los alumnos. Éstos se distribuyen en pequeños grupos (de 6 a 12, en los dormitorios; de 12 a 15, en las clases). Habituar al gobierno de sí misma es la primera y última norma de la educación moral y cívica de la escuela.

La "Escuela de las Rocas" dio el impulso. Tras ella vienen la "École de l'île-de-France (1901), el "College de Normandie" (1902) y otras muchas que ponen en práctica variedad de métodos en diversos tipos y niveles escolares.

6. *La "University Elementary School"*, la *"Horace Mann-Lincoln School"* y *la "Speyer School"*.—En Norteamérica, las escuelas nuevas más importantes han tenido una singular modalidad. Bajo la dependencia de universidades, en donde se cultiva la pedagogía en nivel superior, aquellas instituciones docentes poseen el carácter de verdaderos *laboratorios* de *experimentación pedagógica*. En 1896, J. Dewey fundó, con la ayuda de Alice Chipman, su esposa, Ella Flagg Young y Jane Adams, la famosa *University Elementary School*. Era una *escuela laboratorio*, parte integrante de la Universidad de Chicago. La experimentación se hizo en el nivel de la enseñanza primaria. Había niños de 4 a 13 años. Dos grandes objetivos orientaron los trabajos. Se experimentó, por una parte, con éxito creciente, la vitalización y socialización de la enseñanza. Quedó mostrado cómo hay que vincular la escuela al hogar y a la comunidad, cómo las llamadas asignaturas informativas (historia, geografía, civismo...) pueden y deben ser concertadas con la experiencia y las ocupaciones de los alumnos; cómo, en fin, es posible llevar a efecto la enseñanza individualizada. Las actividades manuales prácticas, talleres, trabajos de cocina, labores textiles, etc., tuvieron inusitada importancia. Por la otra parte, psicólogos y pedagogos hicieron, una vez fundada la escuela, observaciones sistemáticas sobre la vida infantil: acerca de sus intereses y adquisiciones, así como del bienestar físico y el desarrollo normal de ella.

Más tarde, sobre lo ya logrado, se cambió el régimen uniforme de la escuela graduada, agrupando a los niños no por edades y niveles instructivos, sino por intereses reales, tipos psicólogos y agudeza mental. Así, ya no hubo maestros de grado; el docente vino a ser sólo un promotor de un proceso autoeducativo.

La *Columbia University*, de Nueva York, creó la *Horace Mann School* y la *Lincoln Experimental School*, años después, con parecidos objetivos, bien que el experimento tuvo aquí mayor amplitud: la primera comprendía un Kinder-

[3] E. DEMOLINS, BERTIER y NICOLI. *La Escuela de las Rocas*. Ediciones de la Lectura. Madrid, 1928.

garten, una escuela primaria de seis grados y una *high school;* la segunda, más experimentalista que la anterior, con doce grados. Recientemente los dos planteles quedaron fusionados con el nombre de *Horace Mann-Lincoln School.*

La Oficina de Educación de la ciudad de Nueva York (*Board of Education*) fundó, asimismo, otra escuela de demostración y experimentación pedagógicas: la *Speyer School.* El establecimiento está al servicio de la Escuela Normal (*Teachers College*) de la Universidad de Columbia. En él hacen sus prácticas los alumnos normalistas, pues es un laboratorio en donde se experimentan, ya nuevos métodos didácticos, ya planes de estudio y programas.

Casi en todos los *Teachers Colleges* de Norteamérica, existen estas escuelas de práctica, demostración y experimentación pedagógicas; forman parte, las más de las veces, de las propias universidades, como las de Harvard, Yale, Minnesota, Missouri y otras.

Como se advierte, este tipo de escuelas difiere de las llamadas "escuelas nuevas" de Europa. Sin embargo, la organización de estas últimas no se desconoce en Norteamérica, en donde se han fundado algunas.

7. *Propagación de las escuelas nuevas y bases de su organización.*—El buen éxito de todos estos experimentos escolares determinó la fundación de nuevas escuelas en otros países (Bélgica, Italia, Rusia, Suecia, Japón...). Poco a poco la organización de ellas se fue perfeccionando gracias a que se pusieron en práctica recientes investigaciones pedagógicas.

Andando el tiempo, se pensó en coordinar la obra conjunta de las *escuelas nuevas,* y, a tal efecto, se fundó en 1899, por iniciativa de Ad. Ferrière, el *Bureau International des Écoles Nouvelles* (con sede en Ginebra, Suiza). En 1919, en una reunión convocada por esta Oficina fueron aprobadas las bases de estas escuelas.

Diez prescripciones se refieren a la organización general de ella:

1. Son laboratorios de pedagogía práctica.
2. Internados de tipo familiar.
3. Se establecen en el campo.
4. Se aplica el sistema llamado de *boarding-house.*
5. Se acepta la coeducación.
6. Se obligan los trabajos manuales, de preferencia la carpintería.
7. Y las prácticas agrícolas y avícolas.
8. Junto a los trabajos regulados, se concede tiempo para trabajos libres.
9. Gimnasia natural. juegos y deportes.
10. Excursiones.

Otras diez prescripciones conciernen a la formación intelectual:

11. Se rechaza la escuela memorista y se hace hincapié en la formación del

espíritu crítico por la aplicación del método científico: observación, hipótesis, comprobación y ley.
12. Se respeta y cultiva la vocación de los alumnos.
13. Enseñanza activa y objetiva.
14. Decidida importancia al dibujo y las materias expresivas.
15. La enseñanza se basa en los intereses del niño.
16. Enseñanza individualizada.
17. Socialización de las actividades todas de las escuelas.
18. Horario matutino de preferencia.
19. Han de estudiarse pocas materias por día, pero buscando las relaciones con las otras.
20. Pocas materias por mes o por trimestre.

Nueve principios se aplican a la educación moral, estética y religiosa:

21. Práctica gradual del sentido moral, crítico y de la libertad.
22. Autonomía escolar mediante organización de repúblicas escolares o monárquicas constitucionales.
23. Las recompensas fortalecen el espíritu creador y de iniciativa.
24. Los castigos deben inducir racionalmente al niño a su mejoramiento moral y cívico.
25. La emulación es el resultado de comparar el trabajo anterior y el trabajo presente de cada niño.
26. La escuela debe ser un ambiente bello. El orden y la higiene son las primeras condiciones, el punto de partida.
27. Música colectiva, canto coral u orquesta.
28. Vinculación de la educación moral con la intelectual, estética y religiosa.
29. Tolerancia religiosa.

Antes de la Segunda Guerra Mundial, la Liga Internacional de la Nueva Educación añadió a los principios señalados, este nuevo, de extraordinario alcance: "La escuela nueva prepara en cada niño, no sólo el futuro ciudadano, capaz de cumplir sus deberes para con la Patria, sino también con la Humanidad." Es el principio de la "paz por la escuela", que más tarde sirvió de motivo fundamental para organizar la UNESCO.

No todas las escuelas nuevas aplicaron todas estas prescripciones. La Escuela de Abbotscholme, la primera, respetó 22; la de Bedales, 25. Sólo la de Odenwald, creada por Pablo Geheeb, acata todas. Por ello se le llama a esta última escuela modelo de las escuelas nuevas.

8. *Las asociaciones pedagógicas.*—Las *escuelas nuevas* encontraron, desde su creación, decisivo apoyo en las asociaciones de maestros. Hay más: algunas de éstas se crearon bajo el estímulo de las nuevas instituciones docentes.

Las asociaciones de maestros son de dos clases: nacionales e internacionales

les. Francia tiene la honra de haber fundado la primera asociación destinada a propagar la nueva pedagogía. En 1899, como ya se dijo, se creó el "Bureau International des Écoles Nouvelles". Le siguió Inglaterra con la "New Education Felowship". Más tarde, otros países crearon nuevas asociaciones. En Francia misma apareció "La Nouvelle Éducation", que publica la revista pedagógica *L'Éducation;* en Alemania la "Liga de Reformadores Radicales de la Escuela", que estuvo llamada a transformar la vida educativa de la nación tanto en su aspecto técnico como político socialista, según lo pregonaba de continuo el órgano publicitario de la Liga, "La Nueva Educación", inspirada por el pedagogo P. Oestreich; en los Estados Unidos, la "Progressive Education Association".

La primera asociación pedagógica internacional fue fundada el 6 de agosto de 1921. Es la "Liga Internacional de Educación Nueva". He aquí los principios que la inspiran:

"1. El fin esencial de toda educación es preparar al niño a querer y a realizar en su vida la supremacía del espíritu. Aquélla debe, pues —cualquiera que sea el punto de vista del educador—, aspirar a conservar y a aumentar la energía espiritual del niño.

"2. La educación debe respetar la individualidad del niño. Ésta no puede desarrollarse más que por medio de una disciplina que facilite la libertad de las fuerzas espirituales de aquél.

"3. El programa escolar debe dar libre curso a los intereses innatos del niño, es decir, a aquellos que surgen espontáneamente en él y que encuentran su expresión en las más diversas actividades intelectuales, manuales, estéticas, sociales o de otro género.

"4. Cada edad tiene sus caracteres propios. La disciplina personal y la colectiva deben, pues, ser organizadas por los mismos niños (autodisciplina) con la colaboración de los maestros, tendiendo al autogobierno de la comunidad escolar (maestros y alumnos).

"5. Toda competencia egoísta debe ser desterrada de la escuela y sustituida por un espíritu de cooperación que dirija al niño a ponerse al servicio de la comunidad.

"6. La "Liga" defiende la cooperación de los dos sexos, es decir, la educación y la instrucción en común; por tanto, debe darse facilidades a cada sexo para ejercer plenamente su saludable influencia sobre el otro.

"7. La nueva educación desarrollará en el niño, no sólo al futuro ciudadano, capaz de cumplir sus deberes para con sus prójimos, su nación y la humanidad en su conjunto, sino también al hombre consciente de su propia dignidad como ser humano".

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Semejanzas y diferencias de las principales escuelas nuevas.*
b) *La función pedagógica de las asociaciones pedagógicas.*

B

LOS GRANDES TEÓRICOS DE LA PEDAGOGÍA ACTIVISTA

1. Concepto y antecedentes de la pedagogía de la acción. 2. William James y la filosofía pragmática. 3. John Dewey y la "enseñanza por la acción". 4. Los continuadores: William H. Kilpatrick, Harold Rugg, Boyd H. Bode. 5. Jorge Kerschensteiner y la "escuela del trabajo". 6. Hugo Gaudig, A. Rude y la escuela del trabajo en comunidad de vida. 7. Heussmann, Oestreich y la "escuela productiva". 8. P. Bovet y la "escuela activa". A. Ferrière y la educación nueva internacional. 9. Eduardo Claparède y la "educación funcional". J. Piaget. 10. W. Lehmann, M. Salvoni y la educación por la vivencia. 11. Lorenzo Luzuriaga y la difusión de la nueva pedagogía en los países de habla española.

H. RUGG, *Cultura y Educación en América.* Nueva York, Brace and Co., 1938.—L. LUZURIAGA, *Concepto y Desarrollo de la Nueva Educación.* Madrid, 1932.—B. H. BODE, *Teorías Educativas Modernas.* Trad. española por M. Gallardo, México.—O SCHEIBNER, *Veinte Años de la Escuela de Trabajo en Idea y Realización.* Leipzig, 1928.—J. PALMÉRO, *Historia de las Instituciones y de las Doctrinas Pedagógicas por los Textos.* París, 1951.

1. *Concepto y antecedentes de la pedagogía de la acción.*—La pedagogía romántica y naturalista de Rousseau había acentuado ya que la educación es un crecimiento natural de dentro a fuera, esto es, autodesarrollo. El neohumanismo, por su parte, completando el concepto de la educación negativa ("la mejor educación es aquella en la que interviene menos el maestro"), extrajo con Pestalozzi todas las consecuencias positivas del principio idealista de que la conciencia humana es actividad y creación. Más tarde, Herbart trató de encontrar con sus "pasos formales" del aprendizaje la ley de tal autodesarrollo, y vino a descubrir la unidad del proceso educativo en la conocida fórmula de la "educación por la instrucción", bien que con un acento intelectualista, que

combatió poco tiempo después la psicología experimental, con Wundt a la vanguardia, en beneficio de una concepción voluntarista.

Con tal valiosa herencia se encuentra la pedagogía del siglo XX. Partiendo de ella no sólo profundiza la concepción dinámica de la conciencia y de la conducta humana; también saca de ahí consecuencias prácticas y metódicas insospechadas.

Rasgo común de la pedagogía contemporánea es dicha concepción del hombre a manera de una energía activa y creadora. Desde este punto de vista la pedagogía en el siglo XX es pedagogía de la acción. Pero suele reservarse el nombre de *pedagogía activista* para aquellas direcciones que se han ocupado particularmente de estos principios, o han derivado de ellos consecuencias afortunadas en la organización y práctica de la enseñanza.

2. *William James y la filosofía pragmática.*—Antes que nadie ha comprendido la importancia práctica de estas ideas el psicólogo americano William James (1842-1910), co-fundador (con Pierce) de la corriente filosófica del *pragmatismo*. Para esta doctrina, el conocimiento humano y la ciencia se explican por los servicios que ésta presta a la conservación de la vida. La verdad del conocimiento no es, como quiere la filosofía tradicional, una relación objetiva de lo real con lo ideal, sino aquello que fomenta la vida, lo prácticamente eficaz en la existencia, cuanto guía y conserva la acción (*pragma*). "¿Cuál es en suma", pregunta James, el valor efectivo (*cash-value*) de la verdad en términos de experiencia?"

En su obra de carácter pedagógico *Charlas a los Maestros*, concibe la educación como un proceso vivo que permite al hombre reaccionar adecuadamente ante las más diversas circunstancias. "Nuestra educación significa poco más que una masa de posibilidades de reacción, adquiridas en el hogar, en la escuela, en el trato social".

Dichas reacciones son congénitas o adquiridas. Las primeras se hallan vinculadas a la vida instintiva del hombre, como el miedo, el amor, la imitación, la curiosidad... Las segundas son hábitos manuales, intelectuales y emocionales que orientan la vida del hombre, recursos y medios adecuados para comportarse (*to behavior*). El problema de la educación es organizar esta variedad siempre creciente de reacciones, cuyo designio es el de coadyuvar a la realización de actitudes cada vez más eficaces en un mundo "meliorista", vale decir, susceptible de mejorar incesantemente. [1]

3. *John Dewey y la "enseñanza por la acción".*—El teórico genial del nuevo concepto pragmático de la educación es John Dewey. [2] Es el primero

[1] W. JAMES, *Problemas de la Filosofía*, Trad. de J. A. Vázquez, Buenos Aires-Tucumán, 1944.

[2] JOHN DEWEY, nació en Burlington, Estado de Vermont, en 1859, y murió en 1952. Al lado de Stanley Hall, se inició en la filosofía. En 1884 obtuvo el doctorado en esta rama

que con honda visión opone a la pedagogía herbartiana de la "educación por la instrucción", la idea activivista de la "enseñanza por la acción" (*learning by doing*), pues sólo la acción manual e intelectual, promueve la experiencia y la educación no es otra cosa que una continua reconstrucción de la experiencia".

El principio de la acción rechaza el aprendizaje mecánico y formal, rutinario y tiránico; pero se opone con igual fuerza al caos y al anarquismo educativo. La enseñanza por la acción debe acudir al *interés productivo* del niño, a su libertad e iniciativa para el progreso social. "Lo que importa guardar en el espíritu, respecto a la introducción en la escuela de las diversas formas de ocupación activa, es que mediante ellas se renueva el espíritu de la escuela. Tiene esta oportunidad para afiliarse a la vida, para llegar a hacer el ambiente natural del niño, donde éste aprende a vivir directamente, en vez de ser un lugar donde se aprenden simplemente lecciones que tengan una abstracta y remota referencia a alguna vida posible, que haya de realizarse en el porvenir. Tiene así la escuela una posibilidad de ser una comunidad embrionaria, una sociedad en miniatura".[3]

Los términos del problema educativo son dos: la naturaleza peculiar del niño y ciertos objetivos vitales, ciertas ideas, creencias y valores, en suma, cierto tipo de cultura encarnado en la experiencia madura del adulto. La mejor educación consiste en la adecuada acción recíproca de estos dos términos. No existe conflicto entre la vida infantil y la experiencia adulta, dice Dewey al plantear el problema de los programas de enseñanza. "Del lado del niño el problema estriba en ver cómo su experiencia contiene dentro de sí misma elementos —hechos y verdades— justamente de la misma naturaleza que los que constituyen la materia de estudio ya elaborada; y, lo que es más importante, cómo contiene en sí misma las actitudes, los motivos y los intereses que han operado el desarrollo y la organización de las materias hasta el plano que ocupan ahora. Del lado de las materias de enseñanza, el problema consiste en interpretarlas como manifestaciones de fuerzas que actúan en la vida del niño, y en descubrir los procesos que intervienen entre la experiencia presente del niño y su madurez más rica."[4]

Desde este elevado punto de vista asigna Dewey a su doctrina un enérgico carácter *psico-genético*. La educación debe partir de los poderes o instintos del niño, y avanzar apoyándose en los intereses y actitudes del educando, siempre en evolución. Si la enseñanza no se adapta al desarrollo del niño y del

---

del saber y se dedicó a enseñarla en la Universidad de Michigan. Más tarde profesó en las Universidades de Chicago y Columbia las cátedras de filosofía y pedagogía. Principales obras: *Mi credo pedagógico.—La Escuela y el Niño.—Teorías sobre Educación.—Pedagogía y Filosofía.—Democracia y Educación*, además de las obras citadas en el texto.

[3] J. DEWEY, *La Escuela y la Sociedad.*

[4] J. DEWEY, *El Niño y el Programa Escolar*, pág. 25 y s.

joven redundará ésta en una desintegración y pérdida inútil de energía. Procediendo así, la vieja oposición entre interés y esfuerzo se desvanece.

Sólo de esta guisa la experiencia adquirida, esto es, los procesos y actitudes psico-biológicos que deciden la conducta del educando, se convierten en *instrumentos* o *medios* destinados a promover el mantenimiento de la vida. Por ello, es un propósito ciego educar sin tener en cuenta las circunstancias externas o internas que hacen necesarios e idóneos dichos instrumentos de vida. Para decidir realmente del valor de una experiencia, precisa conocer su finalidad, el uso que se hace y se piensa hacer de ella.

De ahí la urgencia de plantear el problema de la educación tomando cuenta rigurosa del *medio y evolución sociales*. "Cuando los hombres vivían en grupos pequeños que tenían poco que hacer con los demás, el daño que causaba la educación intelectualista y memorista, era realmente pequeño. Pero ahora es distinto. Los métodos y operaciones industriales dependen hoy del conocimiento de los hechos y leyes de las ciencias naturales y sociales, en un grupo mucho mayor que antes lo fueron. Nuestros ferrocarriles y buques, los tranvías, telégrafos y teléfonos, fábricas y granjas de labor, y hasta nuestros recursos domésticos ordinarios, dependen para su existencia de intrincados conocimientos materiales, físicos, químicos y biológicos. Dependen en su mejor y última aplicación de una comprensión de los hechos y relaciones de la vida social. A menos que las masas de obreros hayan de ser ciegos piñones y ruedas de los aparatos que manejan, tienen que tener alguna inteligencia de los hechos físicos y sociales detrás y más allá del material y de los instrumentos que están manejando." [5]

Con estas palabras viene Dewey a plantear el problema de los objetivos de la educación, que lo aproximan a los ideales de una *democracia social*. Sólo un inteligente sistema de educación pública, puede combatir "la diferencia de fortuna, la existencia de grandes masas de trabajadores no preparados, el desprecio por el trabajo manual, la incapacidad para adquirir la preparación que ponga en condiciones de salir adelante en la vida." [6]

La doctrina de John Dewey es una *pedagogía pragmática, instrumentalista, psicogenética, social y democrática.*

4. *Los continuadores: William H. Kilpatrick, Harold Rugg, Boyd H. Bode.*— Muchos y significados pedagogos se han encargado de profundizar y extender la pedagogía de Dewey. Tal vez el más vigoroso de ellos es William H. Kilpatrick, el creador del método de proyectos, quien resume en estos principios una comprensiva teoría pedagógica:

[5] J. DEWEY, *Las Escuelas de Mañana.*

[6] J. DEWEY, *Democracia y Educación.*

1º Aceptamos la democracia como el fundamento de la acción social. Por democracia entendemos el esfuerzo para dirigir la sociedad sobre una base de respeto para la personalidad.

2º Ello significa que en la educación nos interesa primariamente desarrollar personalidades y desarrollarlas de tal suerte que, cuando sean mayores, se hagan cada vez más adecuadamente autodirectoras; adecuadamente, primero, en el sentido de considerar a todas las demás personas en iguales condiciones que a nosotros mismos; adecuadamente, segundo, en lo que afecta a la cualidad de vida que cada uno debe buscar y disfrutar.

3º La vida, el mundo de los quehaceres, se desarrolla en una forma nueva. Nosotros tratamos de controlarla; pero el evento es precario. Nosotros no sabemos nunca lo que ocurrirá. Por necesidad vivimos experimentalmente. La educación debe prepararnos de conformidad con esto.

4.º La cultura es, como hemos visto, el principal factor controlador para determinar cómo vivirá un grupo cualquiera, y es al mismo tiempo el principal instrumento educativo, mucho más poderoso que la escuela.

5º Psicológicamente, aprendemos lo que vivimos; esto es, nosotros construimos cada uno por sí mismo nuestra propia personalidad, por el género de vida que aceptamos como medio de vivir.

6º El aprender se realiza mejor cuando la vida se basa en una actividad con sentido y con entusiasmo. El objetivo determina (como vimos anteriormente) lo que será observado, cómo será relacionado, cómo será aceptado, y consiguientemente, cómo será aprendido. El objetivo sentido y las relaciones percibidas con él son esenciales para el aprender auténtico. Cuanto más claro y vigoroso sea el objeto, mejor será el aprender.

7º Todo el organismo interviene en toda actividad significativa. El pensar, el sentir, los impulsos, la acción corporal, las secreciones glandulares, todo coopera en cada acto. Muchos actos de aprender se hallan, pues, siempre en proceso: las concepciones, actitudes, intereses, destrezas, por ejemplo. Es pues sumamente peligroso fijar la atención en un material del aprender como si éste sólo fuera aprendido. Buscar sólo materias de enseñanza y desatender las actitudes secundarias que se forman, puede hacer más daño que beneficio. [7]

Dentro de la corriente prágmática, precisa citar en este lugar a los destacados pedagogos norteamericanos Harold Rugg (*La vida Americana y el Programa Escolar*), Carleton Washburne, F. G. Bonser, Boyd H. Bode...

5. *Jorge Kerschensteiner y la "escuela del trabajo".*—En Alemania, la pedagogía activa nació en la doctrina y práctica educativa de Jorge Ker-

[7] WILLIAM H. KILPATRICK, *La Función Social Cultural Docente de la Escuela*, págs. 64 y ss.

schensteiner (1854-1932).[8] A diferencia de Dewey, los antecedentes históricos del pedagogo alemán se hallan en el neohumanismo y, particularmente, en Pestalozzi.

El punto de partida de la doctrina de Kerschensteiner es su concepción anti-intelectualista y creadora de la enseñanza: a la "educación memorista" opone "la escuela del trabajo". Esta última, en efecto, trata de obtener con un mínimo de materia instructiva un máximo de destrezas, al servicio de un carácter cívico.

La educación puede considerarse desde dos aspectos:[9] como "proceso" y como "estado". Como proceso, es la educación el hecho por obra del cual el hombre penetra en el mundo de los tesoros culturales (ciencias, arte, religión, derecho, lengua, economía, industria, etc.). La educación como estado es el grado o nivel formativo de cada cual, la disponibilidad, unión y orden múltiple de las funciones anímicas desarrolladas por medio de los bienes de la cultura.

La educación como proceso es un tomar posesión de valores y fines culturales. Los bienes culturales son comunes a todos y son el producto de la sociedad, pero el acceso a los valores y bienes es individual. Es preciso conducir a cada cual, con sus propios talentos, a los valores comunes. La manera más segura de suministrar esta ayuda es despertar en el educando el gusto por el trabajo colectivo, que, a su vez, servirá para prepararlo en su futura profesión.

La verdadera y más fecunda formación se adquiere cuando el sujeto asimila los bienes culturales mediante un esfuerzo activo, en el cual toma clara conciencia de los *objetivos y rendimientos* de su acción, cuando realiza un esfuerzo por sí mismo, dirigido a la producción, sea espiritual o manual. Este concepto pedagógico del trabajo contiene también un claro designio ético y social. No todo trabajo es valioso; lo es sólo el socialmente valioso: el que ennoblece al individuo como miembro de una comunidad de hombres benevolentes. El verdadero trabajo escolar es el que organiza por medio de una libre cooperación técnica y moral.

Kerscheinsteiner resume así el concepto de la escuela del trabajo:

"1. La Escuela del Trabajo es una escuela que enlaza todo lo posible su actividad educadora a las disposiciones individuales en sus alumnos y multi-

[8] G. KERSCHENSTEINER nació en Münich. De 1877 a 1881 estudió en el Politécnico de la misma ciudad, pero se doctoró en la Universidad. Su labor pedagógica fue iniciada al ser nombrado comisario y consejero escolar. Sus principales obras son: *Consideraciones sobre el Plan de Enseñanza. El Concepto de la Formación científica del Educando. El Alma del Educador y el Problema de la Preparación del Maestro, Teoría de la Educación*, además de las citadas en el texto.

[9] J. KERSCHENSTEINER, *El Problema de la Educación Pública*. Trad. al español y con un estudio preliminar de L. Luzuriaga.

plica y desarrolla hacia todos los lados posibles estas inclinaciones e intereses, mediante una actividad constante en los respectivos campos de trabajo.

"2. La Escuela del Trabajo es una escuela que trata de conformar las fuerzas morales del alumno, dirigiéndose a examinar constantemente sus actos de trabajo, para ver si éstos expresan con la mayor plenitud posible lo que el individuo ha sentido, pensado, experimentado y querido, sin engañarse a sí mismo, ni a los demás.

"3. La Escuela del Trabajo es una escuela de comunidad de trabajo en la que los alumnos, en tanto que su desarrollo es suficientemente alto, se perfeccionan, ayudan y apoyan recíproca y socialmente, a sí mismos y a los fines de la escuela, para que cada individuo pueda llegar a la plenitud de que es capaz por su naturaleza. [10]

6. *Hugo Gaudig, A. Rude y la Escuela del Trabajo en comunidad de vida.*— Entre los continuadores de la Escuela del Trabajo pueden distinguirse dos grandes grupos: los que ponen en relación sustancial el principio de la acción con las fuerzas emotivas, individuales y autónomas del educando; y los que acentúan el aspecto manual y económico-productivo de la escuela.

Del primer grupo sobresale Hugo Gaudig, quien expresa en su libro *Teoría y Práctica del Trabajo Espiritual Libre*, que para reformar la escuela debe convertirse a ésta en Escuela del Trabajo, pero en el sentido de que el trabajo autónomo del alumno sea la forma de actividad determinante del carácter de la escuela. En esta Escuela del Trabajo, el alumno debe ser autónomo durante todos los procesos de trabajo, autónomo en la fijación de fines, en la ordenación de la marcha del trabajo, en las decisiones sobre las formas, en el control, en la corrección, etc. La escuela no debe ser un auditorio sino un taller, un lugar donde los alumnos adquieren trabajando los conocimientos y destrezas y no un lugar donde se le impone el saber. La escuela, en una palabra, debe ser la escuela del vivir y experimentar (*Erleben*). Lo esencial en ella es el trabajo espiritual, y lo secundario el trabajo manual, aunque éste debe ser también atendido en los talleres, laboratorios, campos, etc., de un modo especial.

En parecida actitud se encuentra Adolfo Rude, al buscar un vínculo esencial entre la Escuela del Trabajo y la escuela en comunidad de vida. "Consideramos, dice, la Escuela del Trabajo y la de la comunidad como las paredes maestras de la escuela nueva; la primera principalmente por su valor instructivo, la segunda por lo que tiene de educativo." [11]

Lotte Mueller, Otto Schibner, Paul Ficker, Sickinger, Pabst, Gansberg, pertenecen, asimismo, a esta orientación.

---

[10] *Concepto de la Escuela del Trabajo*, pág. 20.

[11] Comp. A. RUDE, *La Escuela nueva y sus procedimientos didácticos*. Trad. de la 4ª ed. alemana, por F. Payarals. 1937.

7. *Heussmann, Oestreich y la "escuela productiva".*—Para otros, la Escuela del Trabajo lo es de verdad cuando se preocupa preferentemente por los problemas económico-productivos en todos sus aspectos. Es comprensible de suyo que semejante dirección sea obra de pedagogos orientados en la doctrina del socialismo científico.

H. Heussmann (*Jardines del Trabajo Escolar al Servicio de la Enseñanza práctica,* 1921), planteó ya el problema cuando decía que "las manos de los niños son pequeñas, pero son educables. Es deber imprescindible de la escuela iniciar en los deberes que exige de los hombres la vida con sus duras necesidades".

Pero es Paul Oestreich (*Escuela de Vida y de Producción*) quien vino a dar la fórmula definitiva, al declarar que: "debemos ir a la escuela considerada como complejo económico, como una colonia de vitalidad rodeada de campos y de cultivos, con instalaciones para ganado y para talleres, en la cual los jóvenes tomen a su cargo tareas reales y de responsabilidad, que les den una autonomía verdaderamente activa"; fórmula que Franz Mueller llegó a justificar en un amplio concepto político, en su obra *El sentido Social y Espiritual de la Escuela Productiva.* "La Escuela del Trabajo no es algo teórico: al contrario, sólo puede ser concebida en su primer fundamento en la experiencia de este destrozado y esclavizado Estado, al cual no se puede ofrecer salvación y fortalecimiento, si no es con un aumento cuantitativo y cualitativo del trabajo." Por otra parte, dice Siegfried Kawerau, el trabajo productivo debe constituir el punto de partida y el centro de toda la educación y no un apéndice o complemento de ella.

Tras estos pedagogos, Roberto Seidel, Simaen, Gein, etc., en Alemania, y Schatzky, Pinkevich, Pistrack, etc., en Rusia, han ido más adelante en dichos propósitos reformistas. Pero pronto han encontrado en los propios cuadros marxistas los límites de la reforma. "En cualquier lugar que la enseñanza por el trabajo haya sido introducida, ensayada, aceptada, nunca ha trascendido el papel modesto de un experimento, de una improvisación, de una ayuda, de algo secundario, en cuanto a sus métodos, sus ideas y su especificación técnica. Esto resulta de la estructura social; una sociedad de clases nunca puede llegar a una apreciación completa y positiva del trabajo y de su valor socialmente educativo. [12]

8. *P. Bovet y la "escuela activa", A. Ferrière y la educación nueva internacional.*—Con diferentes derroteros y nuevos aportes sigue su camino en otros países la pedagogía activa. En Suiza, Adolfo Ferrière, Pedro Bovet, Eduardo Claparède y Juan Piaget han logrado suministrar nuevos fundamentos bio-psicológicos de la nueva doctrina.

En 1919, Pedro Bovet creó y propagó el término "escuela activa" en un

[12] OTTO RÜHLER, *La Escuela del Trabajo,* pág. 31.

trabajo editado en la revista *Intermédiare des Éducateurs*, de Ginebra. En dicho artículo decía entre otras cosas que: "en la escuela que considera al niño como un *organismo vivo* —en la *escuela activa* como decíamos nosotros— todo ha cambiado".

Haciendo suya esta orientación, Adolfo Ferrière investiga el concepto de educación como "el arte de desarrollar las fuerzas sanas del niño, primero, en conformidad con las leyes biológicas del proceso, diferenciación y correspondiente concentración de las facultades del niño y su fuerza volitiva; segundo, a fin de prepararlo para llegar a ser un individuo fuerte y noble; ya en su vida individual, ya socialmente en la comunidad en que ha de vivir y ha de tener dignamente un puesto para el bien común". [13]

Por ello, el programa de la escuela activa debe partir de los intereses psicológicos y naturales del niño. De otra suerte se instruye, esto es, se interviene en el aprendizaje; no se educa, vale decir, no se transforma vitalmente la conducta del niño. "La escuela activa prepara para la vida. Aportando un material que enseña y capacita al futuro ciudadano, al padre, al administrador, mejor que todas las apreciadas materias de tipo escolástico, en la escuela activa el trabajo tiene un estimable valor en sí mismo, puesto que infunde gusto y buenos hábitos. Los beneficios se pueden observar después en la misma escuela.

"En la escuela, el niño que trabaja no sólo se apropia las cosas aprendidas, sino que las asimila. La escuela nueva evitando la dispersión de la atención sobre múltiples objetos a todas las horas del día o de la semana; acostumbrando al estudiante a cumplir sus deberes con calma, sin precipitación; reservando horas especiales para el trabajo manual y ofreciendo ocasión para tratar todas las materias; despertando finalmente en el niño el deseo de recoger, elaborar mentalmente y utilizar para la ciencia y para la vida los documentos tangibles, proporciona resultados infinitamente superiores de los que puedan dar la lectura de centenares de libros ñoños, aunque sean escritos y aprobados por todos los inspectores académicos del mundo." [14]

El peculiar mérito de A. Ferrière, empero, reside como ya se ha indicado, en haber sido el organizador de la *escuela nueva internacional* y el teórico más señero de una reforma de la educación activa de alcance ecuménico y, por ello, de un resuelto sentido pacifista.

9. *Eduardo Claparède y la "educación funcional", J. Piaget.*—En Eduardo Claparède (1873-1940) [15] tiene el movimiento de la pedagogía de la ac-

---

[13] A. FERRIÈRE, *La Ley Bio-Genética y la Escuela Activa*, pág. 80.

[14] A. CLAPARÈDE nació en 1879. Desde 1899, es decir, a los veinte años de edad, ha laborado en la tarea de organizar internacionalmente la educación nueva. Su obra más importante se llama *La Escuela Activa*.

[15] CLAPARÈDE nació en Campel, cerca de Ginebra. Estudió en Ginebra y Leipzig.

ción un profundo psicólogo e inventor didáctico. Para evitar toda suerte de mal entendidos prefiere llamar a la educación activa con el nombre de *educación funcional*. El término *actividad*, indica Claparède, tiene dos acepciones. En un sentido, es activa una conducta cuando responde a una necesidad bio-psíquica, cuando la manera de reaccionar del sujeto cumple una función vital. Aquí el término *actividad* se opone a la coacción externa, a la obediencia, a la repugnancia o indiferencia. En la otra acepción del vocablo, la actividad es término sinónimo de efectuación, expresión, proceso, trabajo.

La verdadera educación es aquella que crea en el niño la mejor conducta para satisfacer sus múltiples necesidades orgánicas e intelectuales: necesidad de saber, de explorar, de observar, de trabajar, de jugar, en suma, de vivir; la educación que concibe las reacciones del educando como acertadas funciones en la conducción de la vida. La mera actividad de efectuación no es un carácter suficiente de la educación para la vida; el acto y realización, la actividad del educando, han de ser resultado intrínseco de una necesidad vital, para que se produzca el *hecho funcional* del proceso.

Por ello, la educación funcional no tiene otro camino que organizar su doctrina partiendo de un profundo conocimiento de las necesidades e intereses del niño. Éste no es un adulto, en miniatura, un adulto imperfecto, sino un ser que tiene su propia vida, propios y peculiares intereses y necesidades. El niño ¿es un niño *porque* no tiene experiencia en la vida, o es niño *para* adquirir esta experiencia? El niño ¿es pequeño para hacerse grande? El niño lo es, no por falta de experiencia, sino por necesidad natural de adquirir esta experiencia. "Experiencia y crecimiento que obtiene jugando e imitando. La naturaleza nos muestra, en efecto, que para llegar a un cierto grado de desarrollo el organismo debe pasar previamente por estadios que parecen contradictorios; estos estadios son, sin embargo, indispensables. Así para que un niño llegue al grado de desarrollo en que pueda masticar carne, es necesario que pase por el estadio de amamantarse con leche. Si empezamos a darle a un niño carne desde su nacimiento, con el pretexto de que es necesario educarlo para la masticación, se originarían en él inmediatamente, circunstancias patológicas que acabarían con él bastante antes de que le hayan salido los dientes. Del mismo modo, andando a gatas es como adquiere el pequeño la facultad de andar en dos pies; cuando se salta esta etapa necesaria y se pone al niño en pie demasiado pronto, se le deforman las piernas y en vez de ganar tiempo se pierde.

"No es, pues, nada absurdo pensar que el juego pueda ser una etapa indispensable para la adquisición del trabajo. Y la observación demuestra que lo

---

Obtuvo el grado de doctor en medicina en 1897. Fundó en 1912 el Instituto J. J. Rousseau, que es una avanzada de la nueva pedagogía. Sus principales obras son: *La Asociación de las Ideas, La Orientación profesional, J. J. Rousseau y la Concepción funcional de la Educación*, además de los trabajos citados en el texto.

es, en efecto. No hay, por lo demás, entre el juego y el trabajo la oposición radical que supone la pedagogía tradicional." [16]

La paidología enseña, además, que existen diversos tipos de inteligencia infantil; que mientras unos niños revelan particular aptitud por las actividades manuales, otros poseen ora talento matemático, ora poético, etc.; y como quiera que el rendimiento escolar del niño depende en buena proporción de la manera como se encaucen las capacidades naturales, la escuela ha de tener en cuenta las diferencias de aptitud y convertirse en lo posible en una "escuela a la medida" que sepa impartir una educación adecuada a cada niño, o, por lo menos, a cada grupo de niños de parecida aptitud. La diferenciación de la enseñanza no implica una concepción "individualista" del aprendizaje. Por el contrario, Claparède tiene un concepto social de la escuela. Como la vida que espera al niño al dejar la escuela es una vida en el seno de un medio social, presentar el trabajo y las materias de estudio bajo un aspecto vital es también presentarlas bajo su aspecto social (lo que son en realidad). La escuela ha descuidado demasiado este aspecto social y sacando el trabajo de su contextura natural, ha hecho de él una cosa artificiosa.

En conclusión, la pedagogía de Claparède sustenta una concepción *funcional, lúdica, individualizadora y social* de la educación.

En esta dirección lleva adelante la doctrina Juan Piaget, discípulo y colaborador de Claparède, como lo revelan sus minuciosos estudios acerca de *El Lenguaje y el Pensamiento en el Niño. El Juicio y el Razonamiento en el Niño, La Representación del Mundo en el Niño, La Causalidad física en el Niño,* y otras.

Piaget investiga, siguiendo un método clínico original, cómo piensa el niño y cuál es la causa de que se exprese con una lógica distinta de la del adulto. Nada explica el decir que el cerebro infantil es débil. El desarrollo de la inteligencia parece ser debido no a un aumento de conocimientos, sino a una nueva estructura mental.

10. *W. Lehmann, M. Salvoni y la educación por la vivencia.*—Otra dirección peculiar de la pedagogía activa es la llamada *educación por la vivencia,* vinculada muy de cerca a la filosofía de la vida.

Vivencia significa experiencia vital; por tanto, es mucho más que aprehensión perceptiva de algo. W. Lehmann en su libro *La idea de vivencia y su valoración pedagógica,* 1927, la define como un proceso experimentado que modifica la conducta de una persona incorporando en unidad vital los diversos aspectos de quien la vive en un afán de expresión. Una vivencia puede ser despertada por una persona, la naturaleza, un trabajo, una excursión, la música, una fiesta, una rivalidad, un sueño, etc.

[16] E. CLAPAREDE. *La Escuela y la Psicología Experimental.* pág. 28.

En Italia, merece ser citado Murilio Salvoni como un eficaz promotor de la pedagogía vivencial. En su libro *Un ventennio di Scuola attiva* (Roma, 1927), hace notar que "las actividades de adquisición verbal (memoria verbal)... y de expresión verbal, de las cuales se preocupa casi exclusivamente la escuela actual, no son más que una pequeña parte de la actividad de la vida, y todo el remanente vasto y complejo de las funciones físicas, intelectuales y morales no puede educarse por medio de palabras como la escuela de hoy parece creer". Salvoni (1879-1933) es partidario de la pedagogía de la vivencia.

11. *Lorenzo Luzuriaga y la difusión de la nueva pedagogía en los países de habla española.*—No puede omitirse en esta dirección de la pedagogía el nombre de Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), el más fecundo y destacado pedagogo en los países de habla española, desde los veintes. Su nutrida producción no viene limitándose ya a propagar por manera infatigable e inteligente la nueva educación (*Revista de Pedagogía*, editada por muchos años en España). En una de sus últimas producciones (*Reforma de la Educación*) acomete la tarea de llevar a todos los grados de la enseñanza y sectores de la educación los principios de la pedagogía activa. Estudia, en efecto, el sentido y alcance de la reforma que exige la educación en nuestro tiempo. "Partiendo de los problemas que planteará a ésta la postguerra, examina en ella, de un modo preciso y general a la vez, los diversos aspectos de la psicología y la educación de la infancia, la adolescencia y la juventud, en sus relaciones con la enseñanza primaria, secundaria y universitaria, así como con la preparación y el perfeccionamiento del magisterio y el profesorado."

Luzuriaga es un pedagogo de actividad poliédrica. Ha laborado con igual buen éxito en la historia (*Historia de la educación pública*, 1946; *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, 1952; *La Pedagogía contemporánea*, 1951), la ciencia (*La escuela única*, 1931; *Manual de pedagogía*, 1950; *La educación nueva*, 1949; *Pedagogía social y política*, 1954), y la pedagogía comparada (*Ensayos de pedagogía e instrucción pública*. 1920; *Escuelas activas*, 1925; *La enseñanza primaria y secundaria argentina comparada con la de otros países; Diccionario de pedagogía*, 1952. *La reforma de la educación*, 1956).

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Breve monografía acerca de la teoría educativa de J. Dewey.*
b) *Breve monografía acerca de la teoría educativa de J. Kerschensteiner.*
c) *La pedagogía funcional en la doctrina de E. Claparède.*

C

MÉTODOS ACTIVOS Y ESCUELAS DE ENSAYO Y DE REFORMA

El efecto práctico inmediato de la nueva pedagogía de la acción y del trabajo ha sido la creación de los métodos activos y de las escuelas de ensayo y de reforma.

Como su nombre lo indica, estos métodos y ensayos pretenden (y lo han realizado en buena proporción) encauzar la enseñanza con planes, sistemas y procedimientos inspirados en la pedagogía activa y en la nueva psicología del niño. Aunque constituyen en cierto modo la continuación del movimiento de

Escuela experimental Freinet. México.

las "escuelas nuevas", se diferencian de éstas por el común propósito de señalar procedimientos de enseñanza y formas de organización fundados en los principios didácticos de la teoría pedagógica.

Causa sorpresa advertir la variedad de ellos, hasta el punto que podría decirse que en el siglo XX se han concebido más técnicas y métodos escolares que los habidos en toda la historia anterior de la pedagogía. Dichos métodos y escuelas, además, han surgido, casi siempre, con la pretensión de combatir o transformar *in integrum* la pedagogía tradicional, o, por lo menos, algunos de sus fundamentales aspectos. Por ello, considerando de cerca los vicios de la escuela tradicional, puede comprenderse el sentido y tareas de los nuevos métodos.

La educación activa demuestra: 1º, que el niño no aprende bien sino cuando lo hace personalmente, por observación, reflexión y experimentación; esto es, por un *proceso autoeducativo;* 2º, que la enseñanza debe ser *a la medida del niño,* es decir, adaptarse a la naturaleza peculiar de cada educando (individualización de la enseñanza), o, por lo menos, a grupos de alumnos de parecido tipo de inteligencia (*educación diferenciada*); 3º, que, junto a la formación intelectual, hay que poner en práctica las aptitudes manuales y, en general, toda *energía creadora* (educación integral); 4º, que, respecto a la materia de enseñanza, se organice ésta de tal modo que llegue a tener un efecto total en la formación del niño, ora unificando el aprendizaje en torno de un hecho o complejo de hechos de la experiencia infantil (*globalización*), ora coordinando íntimamente las asignaturas (*coordinación didáctica*), ora refiriendo todas las materias de enseñanza a una de ellas, por ejemplo, al lenguaje (*concentración*); 5º, que, dado que la educación es vida y empresa para la vida, y ésta es colaboración humana, precisa *socializar* el aprendizaje (mediante trabajos colectivos, por equipos, etc.), respetando y fortaleciendo al propio tiempo la individualidad de cada cual (socialización de la enseñanza); 6º, que, en fin, el niño no puede ser educado con acierto, si no se conoce el desarrollo biopsíquico de su ser (*pedagogía psicogenética*).

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Los temas capitales de la didáctica.*
b) *El concepto de la pedagogía psicogenética.*

AA

MÉTODOS PREDOMINANTEMENTE GLOBALIZADORES

1. Los centros de interés (Ovidio Decroly). 2. El método de proyectos (Kilpatrick). 3. Los complejos rusos (Blonsky). 4. La "Gesamtunterricht" o enseñanza sintética (Braune, Krueger, Rauch).

O. DECROLY y G. BOON, *Iniciación General al Método Decroly*. Trad. de María Luisa Navarro, Buenos Aires, Losada, 1939.—F. SÁENZ, *El Método de Proyectos*. 2ª ed., Buenos Aires, Losada, 1939.—A. PINKEVICH, *La Nueva Educación en la Rusia Soviética*. Versión española de R. Cansinos-Assens, Madrid, 1930.—A. RUDE, *La Nueva Escuela y sus Procedimientos Didácticos*. Editorial Labor, Barcelona, 1937.

1. *Los centros de interés (Ovidio Decroly).*—Entre los muchos aciertos de la nueva psicología infantil uno ha determinado muy pronto un cambio de dirección en la didáctica de nuestro tiempo. Se ha comprendido y demostrado que la vida anímica del niño difiere de la del adulto. Al paso, por ejemplo, que éste es capaz de discenir y analizar, el niño tiende a las representaciones globales, de conjunto; percibe las cosas y hechos como un todo. Sólo hacia el término de la tercera infancia se interesa por las abstracciones y puede practicar, hasta entonces, un análisis metódico de los objetos.

Desconociendo la vieja didáctica tal carácter *sincrético* de la mente infantil, como la llamó Renán,[1] comenzaba la enseñanza partiendo de los elementos de las cosas. El aprendizaje de la lectura, *verbi gratia*, se iniciaba mostrando las letras aisladas, después uniendo las sílabas, las palabras y las frases, sucesivamente. El plan de estudios tenía, asimismo, una disposición analítica. De acuerdo con el procedimiento analítico de la enseñanza, dividía el aprendizaje en materias científicas: aritmética, dibujo, lectura, historia, ciencias naturales, etc.

[1] En su obra *El Porvenir de la Ciencia*.

Es el doctor Ovidio Decroly (1871-1932) el primero que reacciona vigorosamente contra esta organización tradicional de la enseñanza. La representación sincrética del niño, exige en los iniciales grados del aprendizaje esforzarse más en relacionar que en separar, en integrar que en levantar *compartimientos estancos* de asignaturas aisladas. Recibe el nombre de *globalización* de la enseñanza este procedimiento por obra del cual se integra en cierta unidad de experiencia infantil el proceso todo del aprendizaje.

En opinión de Decroly, partidario resuelto de los principios de la educación funcional, los centros de *globalización* o "centros de interés", como él los llama, deben ser fijados de acuerdo con las necesidades primordiales del niño (alimentación, respiración, aseo, protección contra la intemperie y los peligros, juego y trabajo recreativo, cultural y social). Dichos centros reemplazan las secciones de los planes de estudio construidos a base de materias científicas. Son los siguientes:

a) El niño y la familia.
b) El niño y la escuela.
c) El niño y el mundo animal.
d) El niño y el mundo vegetal.
e) El niño y el mundo geográfico.
f) El niño y el universo.

Este programa de *ideas asociadas* por el método de centros de interés, sustituye, asimismo, el programa de enseñanza por capítulos y subcapítulos de los tradicionales libros de texto, concebidos por ciencias especialmente, pero recomienda en el aprendizaje seguir una serie de etapas, en cierto modo formales: *observación* directa de las cosas, *asociación* de los caracteres observados y *expresión* del pensamiento por medio del lenguaje, el dibujo, el modelado, el trabajo manual.

2. *El método de proyectos* (*Kilpatrick*).—La pedagogía norteamericana recurre al *método de proyectos* para globalizar la enseñanza mediante actividades manuales, apartándose de este mecanismo de etapas formales. Originariamente se llamó *proyecto* a la tarea ("home project") de carácter manual que el niño ejecutaba fuera de la escuela (siembra, cultivo y recolección de cereales, cría de animales). La Junta Federal de Educación Vocacional de la Unión Americana consagró el uso del término dándole un sentido mucho más amplio, cuya doctrina didáctica fundaron W. Kilpatrick,[2] J. Stevenson[3] y Ellworth Collings.[4] Exigir a un educando que haga algo sin que la actividad mental de éste responda a un claro propósito, es absurdo. No basta la *atención;*

[2] *The Project Method*, Nueva York, 1918.
[3] *The Project Method of Teaching*, Nueva York, 1920.
[4] *El Método de Proyectos en la Escuela Elemental*, 1923.

precisa asimismo la *intención*, pues ésta convierte al educando en agente de la obra que prepara y ejecuta.

El proyecto como método didáctico es una actividad intencionada que consiste en hacer algo por los propios alumnos en un ambiente natural, integrando o globalizando la enseñanza. A través, por ejemplo, de la construcción de una conejera, se pueden impartir variadas enseñanzas: geometría, dibujo, cálculo, historia natural, etc.

En su pureza originaria, el proyecto exige siempre un trabajo manual de los alumnos. Pero andando el tiempo, el concepto de proyecto se ha ensanchado; se ve en él cierta unidad intencionada de trabajos. Desde tal punto de vista, Kilpatrick clasifica los proyectos en cuatro grupos:

a) De producción (*Producer's project*).
b) De consumo (*Consumer's project*). En el cual se aprende a utilizar algo ya producido.
c) Para resolver un problema (*Problem project*).
d) Para perfeccionar una técnica (*Specific learning project*).

Cuatro características concurren en un buen proyecto didáctico: 1ª, una actividad motivada por medio de una consecuente intención; 2ª. un plan de trabajo, de preferencia manual; 3ª, que implica una diversidad globalizada de enseñanza; 4ª, en un ambiente natural.

3. *Los complejos rusos* (*Blonsky*).—La pedagogía soviética ha creado, asimismo, un método globalizador de enseñanza llamado de los "complejos" o de los temas sintéticos como prefieren designarlo Pinkevich y Blonsky. Dicho método consiste en referir o concentrar todo el aprendizaje alrededor de tres grandes grupos (complejos) de fenómenos: la naturaleza, el trabajo productivo y las relaciones sociales. En los grados inferiores estos "complejos" se distribuyen en series de problemas vitales (ambiente local del niño, comunidad, municipio, república, relaciones internacionales).

El método de los "complejos" es un serio ensayo para llevar a la práctica el principio de la escuela productiva. De ahí que el eje de ese método sea el trabajo humano. "Pero la comprensión del trabajo requiere un estudio profundo de las fuerzas productivas que utiliza el hombre, así como de aquellas relaciones sociales que se derivan de la particular organización del trabajo en una sociedad determinada. Estas consideraciones nos han conducido a adoptar como esquema fundamental para organizar el programa de la escuela de trabajo, el triple concepto de *naturaleza, trabajo* y *sociedad*, o, para decirlo de otro modo, energías productivas, relaciones productivas y superestructura. Y toda esta enseñanza se unifica mediante un tema central sintético de colosal importancia: el trabajo humano. A la vista salta que este esquema es distintamente marxista: y, prescindiendo del alcance de los cambios que el programa

pueda experimentar, confiamos en que el tema básico de la escuela soviética permanecerá inmutado." [5]

El problema de enseñanza (para niños de 8 a 12 años) de la escuela primaria, se distribuye así, según estos principios:

GRADOS	NATURALEZA	TRABAJO	SOCIEDAD
1	Estaciones.	Vida de trabajo inmediatamente circundante, tanto en la familia aldeana como en las de la ciudad.	Familia y Escuela.
2	Aire, agua, terreno. La naturaleza y el cuidado de las plantas de cultivo y de los animales que rodean al hombre.	Vida de trabajo en el bloque rural o urbano en que vive el niño.	Instituciones sociales o de la aldea y de la ciudad.
3	Observaciones elementales (información) en física y química. Naturaleza de la región local. Vida del cuerpo humano.	Economía de la región local.	Instituciones sociales provinciales. Descripción del pasado del propio país.
4	Geografía de Rusia y de otros países. Vida del cuerpo humano.	Economía oficial de la República Rusa y de otros países.	Organización del Estado en Rusia y en otros países. Descripción del pasado de la humanidad.

Conforme al método de los "complejos" se aspira, pues, a dar una versión del mundo, unificada y completa. En realidad, dice Blonsky, este método es una forma de aplicación del método del materialismo dialéctico a la pedagogía.

4. *La Gesamtunterricht o enseñanza sintética (Braune, Krueger, Rauch).*— En fin, la enseñanza sintética global ha tomado una orientación peculiar en Alemania y Austria. Fundiendo el principio de la *escuela en comunidad de vida* (la escuela es una comunidad de vida y de trabajo) con el procedimiento de la *conservación instructiva libre*, [6] propone una organización de la enseñanza en la que los *planes y programas de estudio* son reemplazados por temas globalizados de trabajo docente, para tratarse mediante libre cambio de impresiones. Ejemplo (segundo grado: 1º Recuerdos de vacaciones. 2º Vuelve el otoño. 3º Manifestaciones del otoño en la vida comercial. 4º El otoño en la naturaleza. 5º Fiestas...

[5] A. PINKEVICH, *op. cit.*, pág. 343.

[6] F. BRAUNE, F. KRUEGER y F. RAUCH, *Das Freie Unterrichtsgesprach*, 1930.

Se advierte cómo el método alemán y austríaco de la "enseñanza global" (*Gesamtunterricht*) y de la "conversación instructiva" (*Unterrichtsgesprach*) se apartan de todo esquema problemático. Además no se confunden, sobre todo el segundo, con la antigua pedagogía de la interrogación. "El maestro dirige la conversación; no interviene sino para evitar la charla insustancial, rectificar errores y proporcionar la información necesaria. La lección del maestro se sustituye por sus sugestiones; no pregunta para comprobar si lo que ha dicho ha sido oído, comprendido y recordado; pregunta para informarse, para dar a cada uno la ocasión de decir todo lo que sabe, todo lo que ha experimentado. La actividad de la clase se orienta alrededor de cambios de opiniones, de discusiones, de debates, mientras el maestro se mantiene a la expectativa. Trátase de desarrollar la función del lenguaje, permitir que la individualidad se afirme. El método de la libre discusión es un paso más que conduce al niño a la actividad creadora. La función del maestro es difícil, puesto que se trata de conversaciones libres cuyo plan y desarrollo no se han fijado de antemano: el maestro no sabe al comenzar, dónde el interés de los niños conducirá al debate". [7]

En esta forma de enseñanza que ha sido llamada por Rude *escuela solidarista alemana y austriaca*, el maestro intensifica el trabajo creador de la mano y del espíritu de cada alumno, pero en una atmósfera de ayuda mutua y de colaboración. Su gran objetivo se expresa en estos términos: "Por medio de la actividad propia y de la propia independencia al servicio de lo verdadero, de lo bello y de lo bueno".

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Precisar los conceptos de coordinación, concentración y globalización de la enseñanza.*

b) *Semejanzas y diferencias entre el método de los centros de interés y el de los complejos rusos.*

c) *Lectura y comentario del libro "La libre conversación instructiva", de F. Braune, F. Krüger y F. Rauch.*

---

[7] R. DOTTRENS. *El Progreso en la Escuela: ¿Selección de los alumnos o cambio de los métodos?* Trad. de H. Almendros, pág. 67.

BB

MÉTODOS QUE DIFERENCIAN LA ENSEÑANZA (LAS CLASES DIFERENCIADAS)

1. Concepto y antecedentes de la diferenciación pedagógica. 2. El sistema "Mannheim", del Dr. Sickinger. 3. Los grupos móviles (Claparède). 4. El plan de grupos de clase. 5. Otros métodos.

F. KARSEN, *Las Escuelas alemanas de Ensayo en el presente.* 2ª ed., Leipzig, 1932.—E. CLAPARÈDE, *La Escuela a la Medida.* Ediciones de "La Lectura", Madrid, 1932.—R. Dottrens, *El Progreso en la Escuela.* La Habana, 1939.—L. LUZURIAGA, *Escuelas de Ensayo y de Reforma.* Madrid.—E. PLANCHARD, *La Pedagogía Contemporánea.* Madrid. 1949.

1. *Concepto y antecedentes de la diferenciación pedagógica.*—La globalización del aprendizaje corrige el procedimiento que organiza los estudios por materias aisladas. La educación diferenciada trata de remediar el vicio de la enseñanza simultánea (la que se imparte a todo un grupo de alumnos en el mismo tiempo), en virtud de que ésta no toma en cuenta las diversas aptitudes y tipos de inteligencia de los alumnos, en el acto didáctico.

La base de sustentación de la *enseñanza simultánea* es la idea de que la inteligencia de los niños es uniforme; de un solo tipo o clase, por así decirlo; y de que éstos sólo se diferencian por el mayor o menor grado en que poseen dicho talento natural. Conforme a idea tal, se distribuyen alumnos y materias (como aún es el caso más frecuente, en grados y ciclos sucesivos). El iniciador de esta distribución fue Melanchton. Su *Sächsicher Lehrplan* preveía la repartición de los alumnos en tres grados, no según la edad, sino según los conocimientos que había adquirido. Juan Sturm (1507-1589), a imitación de lo que había visto en el Gimnasio Saint-Jerome, de Lieja, organizó el Gimnasio protestante de Strasburgo repartiendo a los alumnos en clases. Su ejemplo fue seguido por Claude Baudel (1491-1561), cuando fue llamado en 1540 a dirigir el Colegio y la Universidad de las Artes que Margarita

de Navarra acababa de fundar en Nimes. Los diversos grados de estudios: gramática, humanidades, dialéctica, filosofía, estaban escalonados en clases lógicamente encadenadas...

"Baudel y Sturm son los creadores en Francia de la enseñanza secundaria que se constituyó posteriormente según el modelo del Gimnasio de Strasburgo y del Colegio de Nimes. Esta organización en clases y en cursos se extendió rápidamente en la enseñanza elemental donde fue introducida por J. B. de la Salle. Prevista ya en Francia por la Ley de 1834 y por el Reglamento de 1851, se hizo definitiva en 1887 y obligatoria en todas las escuelas, cualquiera que fuera el número de clases o de alumnos." (Dottrens.)

Como se ha indicado en otro lugar, Felbiger logró formular en el siglo XVIII los principios de la enseñanza simultánea, partiendo de la organización escolar por clases homogéneas, pero ya entonces se hacía ver que dentro de una clase de alumnos existían ostensibles diferencias. Unos de los alumnos, en efecto, son rápidos en la concepción, pero olvidan pronto; otros, al contrario. Éstos destacan en una asignatura: aquéllos en otra. Era preciso, pues, descubrir ciertos medios para lograr una *clasificación* más certera de los alumnos. Herbart mismo trató de resolver el problema. Llegó a distinguir tres niveles de aptitud y de desarrollo mental en cada grado de enseñanza: un nivel inferior en que eran necesarias las lecciones suplementarias; un nivel medio de niños normales, y un nivel superior de alumnos mejor dotados.

Pero es a la psicología experimental, particularmente a Claparède[1] y W. Stern,[2] a quienes se debe el haber planteado con rigor el problema de la selección de los escolares. A decir verdad, con ellos llegó a practicarse una verdadera selección de los escolares haciendo posible la formación de clases más homogéneas y diferenciadas, en las cuales la tarea del maestro se facilita considerablemente al propio tiempo que se respeta y obtiene mayor rendimiento del educando.

2. *El sistema "Mannheim", del Dr. Sickinger.*—Siguiendo esta dirección, el doctor Anton Sickinger suministró el primer ensayo práctico para clasificar y diferenciar pedagógicamente a los niños, conforme a su capacidad y rendimiento escolar. Estableció en la ciudad de Mannheim (de ahí el nombre de "Sistema escolar de Mannheim", *Mannheimer Schulsystem*) un plantel con cinco series de clases graduadas de diferente duración cada una (8, 7, 6, 5, 4 grados) y con diversos métodos e intensidad en la enseñanza.

El sistema puede concebirse como la reunión de varias escuelas en una sola:

---

[1] *La Escuela a la Medida.*

[2] *La Selección de los Alumnos.*

1. Escuela de *clases normales*, que comprende un sistema o serie de ocho grados escolares, para niños que avanzan con regularidad.

2. Escuela de *clases de aceleración* (6 ó 7 grados) para alumnos cuyo desarrollo es más lento o más tardío.

3. Escuela de *clases auxiliares* (4 grados) tan sólo para niños que fracasan por completo en la enseñanza ordinaria.

4. Escuela de *clases para niños dotados*, o curso de ocho grados pero con extensión de conocimientos (lenguas extranjeras, complementos de ciencias, etc.).

5. Escuela de *clases para niños de oído deficiente*.

El sistema de *Mannheim* ha sido llamado con propiedad *sistema de escuelas, clases o aulas paralelas*. Se representa todo el sistema como un conjunto de líneas paralelas que alcanzan diferente altura, conforme a la aptitud y rendimiento de los alumnos de cada serie de clases.

El Dr. Sickinger formula en dos principios el fundamento pedagógico de su sistema:

a) Igualdad de derechos para todos.

b) No dar a todos el mismo tratamiento educativo, sino a cada cual lo que necesite.

Además, recomienda para el mejor éxito, que el número de alumnos en cada aula sea reducido; que los maestros se preparen adecuadamente para la función que deben desempeñar; que se practiquen subdivisiones dentro de cada clase con tendencias a una individualización de la enseñanza, y que, en lo posible, se adapten los materiales de enseñanza a la receptividad de los niños.

3. *Los grupos móviles* (*Claparède*).—Otro medio práctico para lograr la diferenciación en la enseñanza es el sistema de los *grupos móviles*, que tan rigurosamente justifica Claparède. En vez de formar para todo un año grupos fijos de alumnos, tomando en cuenta una supuesta aptitud genérica de éstos: superdotados, normalmente dotados y subdotados, las clases móviles se integran partiendo de la real y específica disposición del educando, esto es, se tiene en cuenta el grado de capacidad de cada alumno respecto a cada asignatura, para distribuirlo en diversos grupos. Un alumno, v. gr., poco apto para matemáticas, seguirá el curso de esta materia destinado a los alumnos rezagados; tal vez, para las actividades manuales, revele el mismo discípulo singular talento. En semejante caso se colocará en las clases de trabajos manuales de los bien dotados. Otro alumno podrá pertenecer al grupo de los adelantados en historia, al de normales en lenguaje y al de los atrasados en ciencias naturales. La clasificación de los alumnos puede hacerse en dos o tres grupos (A, B y C, adelantados, normales y atrasados).

Es momento ya de sustituir, dice Claparède, la pedagogía de una dimensión por una pedagogía de dos o tres dimensiones, que se haga cargo de los

diversos tipos de capacidad. Las clases móviles no sólo favorecen una correcta selección de los bien dotados; asimismo, permiten determinar los métodos de enseñanza adecuada para cada grupo de alumnos. De esta suerte, cada alumno podrá tomar su ritmo didáctico, su *tempo* de aprendizaje (lento o rápido).

4. *El plan de grupos de clase.*—El plan de los *grupos móviles* es aplicable de preferencia en los institutos de segunda enseñanza, donde las asignaturas son impartidas por maestros diferentes. En la escuela primaria se ha puesto en práctica el principio que inspira dicho sistema mediante el procedimiento del plan de los *grupos de clase.* "El maestro distribuye a los alumnos de una clase según sus aptitudes, sus intereses, su nivel mental; los distribuye de una manera diferente para cada materia (canto y música, dibujo, historia, matemáticas). A cada grupo se le propone un tema apropiado a sus posibilidades. El número de grupos en una clase depende del número de los alumnos, de la variedad de las inteligencias y de las aptitudes. No se determina el tiempo que se ha de consagrar a un trabajo dado; mientras que un grupo trabaja cinco horas para resolver un problema, otro puede realizar el mismo trabajo en una hora y abordar inmediatamente otro problema diferente. Casi siempre la clase se divide en tres grupos (medianos, débiles y fuertes); no es tan frecuente dividirla en cuatro, cinco o seis grupos. La homogeneidad de los grupos es más importante que su número." [3]

5. *Otros métodos.*—Entre otros medios empleados para diferenciar la enseñanza cabe señalar:

a) La institución alemana de las *Nebenklassen,* o sean lecciones suplementarias impartidas a los alumnos débiles.

b) Las *promociones especiales* otorgadas a los alumnos en diferentes épocas del año escolar y en diversas asignaturas.

c) Los planes y programas con *cursos optativos.*

d) Los planes y programas *abiertos y semiabiertos,* esto es, con la posibilidad, amplia, o restringida, de cambiar, a tenor de las circunstancias, los temas consignados en ellos.

e) La distribución de las materias de enseñanza en dos programas: el "programa mínimo", obligatorio para todos, y el "programa complementario", cuyo contenido puede ser abordado por los mejores alumnos.

f) Los *días de estudio libre,* durante los cuales se suspende la enseñanza ordinaria con el objeto de que los alumnos se consagren al trabajo personal bajo la dirección de los maestros.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Concepto y desarrollo de los métodos de la enseñanza diferenciada.*

b) *Estudio sobre los programas abiertos.*

[3] A. JAKIEL, *El Trabajo por Equipos,* Ginebra, 1935.

CC

MÉTODOS QUE INDIVIDUALIZAN LA ENSEÑANZA

1. De la diferenciación a la individualización. 2. El método Montessori. 3. La autoeducación de Madame A. Deschamps. 4. La Escuela Serena, de Lombardo Radice. 5. El Método Mackinder. 6. El Plan Howard. 7. El plan Dalton.

C. WASHBURNE, *La Escuela Individualizada*. Trad. de F. Sáinz. Madrid. Revista de Pedagogía, 1934.—A. J. LYNCH. *El Trabajo Individual según el Plan Dalton*. 2ª ed. Trad. de F. Sáinz, Buenos Aires, Losada, 1941.—M. COMAS, *Las Escuelas Nuevas Inglesas*. Madrid. Revista de Pedagogía. 2ª ed., 1935.—E. BOUCHET, *Individualización de la Enseñanza*. París, 1933.

1. *De la diferenciación a la individualización.*—Una vez en el proceso de la diferenciación, la pedagogía no se ha detenido; la tarea de clasificar a los escolares con fines didácticos impulsa de subdivisión en subdivisión. ¿En qué punto detener esta división? "En realidad, dice Pedro Bovet, la diferenciación de las clases no es más que uno de los procedimientos que nos permiten aproximarnos a la *escuela a la medida*. Y la escuela a la medida, en el concepto de los que primero la preconizaron, no es más que un medio para poner al niño en mejores condiciones de realizarse a sí mismo...

"La Escuela a la medida ideal constituirá siempre una clase donde se ponga en práctica la educación funcional, donde los conocimientos adquiridos por el niño lo sean siempre con vistas a un fin que le interese. La metáfora evoca la imagen de un vestido que sienta bien; jamás vestido alguno, por muy cuidadosamente que haya sido confeccionado, ha sentado a un ser humano con la misma justeza que la envoltura de la crisálida antes de convertirse en mariposa, como ese tegumento que el insecto mismo se fabricó para responder a las necesidades de su desarrollo."

En otras palabras: la práctica docente y la psicología concreta del niño en-

señan que en las clases diferenciadas se revelan tan notorias discrepancias individuales respecto de la aptitud, el comportamiento y el ritmo de trabajo de los escolares, que es preciso llegar a la individualización del aprendizaje, para superar definitivamente los procedimientos generales de la enseñanza simultánea.

La individualización de la enseñanza no niega la socialización educativa; al contrario, la afirma en todo su valer. Gracias a una educación que toma en cuenta las peculiaridades individuales, es como pueden del mejor modo asentarse los valores sociales. Individualizar la enseñanza es tratar al niño como único capaz de realizar su propia educación; mas no como un ser aislado, privado del concurso de los maestros y de los otros alumnos, sino en el sentido de artesano principal e irreemplazable de su propia formación. Maestros y libros no son más que medios a su servicio y deben adaptarse al niño, pues el actor íntimo y decisivo de esta formación es él mismo, son los recursos de su individualidad. (E. Bouchet.)

2. *El Método Montessori.*—El primer ensayo fecundo en este sentido, lo realizó la doctora María Montessori (1870-1952) con sus afamadas *Case dei bambini*, a principios del siglo.[1]

Parte del *principio de la autoeducación.* Cada niño en el grado respectivo de su desenvolvimiento experimenta ciertas necesidades interiores que lo impulsan, en circunstancias externas favorables, a una *actividad libre concentrada,* persistente y susceptible, a su vez, de producir nuevos actos valiosos de ejecución propia. Según eso, cuanto más se logre determinar estas necesidades y procurarles las *exteriores posibilidades* de efectuación, tanto más fácilmente podrán los niños *prescindir* de la *dirección* inmediata de los adultos y tanto más podrán proceder por iniciativa propia.

A este fenómeno de la libre y activa concentración se le ha llamado *fenómeno montessoriano,* en virtud de haber sido la eminente doctora la primera que, de manera metódica, emprendió la tarea de ofrecer a los niños un círculo de experiencia e instrumentos materiales que se apoya en dicho fenómeno, en el proceso de la educación de los párvulos.

El método montessoriano se sirve, en efecto, de un nutrido material didáctico (cubos, prismas, ajustes de sólidos, listones, bastidores para enlazar, cajas, tarjetas, etc.), destinado a cultivar preferentemente la actividad de los sentidos. Dicho material tiene el peculiar carácter de ser *autocorrector.* "La maestra, dice la doctora en *El Método de la Pedagogía Científica,* se ha de ver sustituida por el material didáctico que corrige por sí mismo los errores y permite que el niño se eduque a sí mismo."

Junto al material didáctico se concede decisiva importancia al *ambiente*

[1] La obra literaria de la doctora MONTESSORI es abundante. De los libros que ha escrito los más importantes son: *Antropología Pedagógica.—El Método de la Pedagogía Científica.—Manual práctico del Método.—La Autoeducación en la Escuela elemental.*

en la obra de la autoeducación. Las *Casas de los niños* tienen un esencial propósito social. Adoptan el género de vida del hogar depurado. "La escuela se introduce en la casa misma, como propiedad colectiva y se desenvuelve a los ojos de los padres, toda entera la vida de la maestra en el cumplimiento de la alta misión. Los niños realizan en ella su vida práctica: se asean, se visten, arreglan los muebles, hacen la limpieza..."

3. *La autoeducación de Madame A. Deschamps.*—El Sistema Montessori ha rebasado el campo de aplicación para el que fue concebido (los Jardines de Niños); en los primeros grados de la escuela primaria se revela fecundo y sugerente. El mérito de la señora Alexander-Deschamps es haber llevado los *métodos autoeducativos* al dominio entero de las escuelas de primera enseñanza. [2]

El *método autoeducativo* de la señora Alexander-Deschamps se desenvuelve conforme al programa de *ideas asociadas*, de Decroly, planteado a los alumnos por medio de series de fichas o preguntas. Estos grupos de cuestiones constituyen un excelente procedimiento en el trabajo individual de los niños. Se formulan desde el punto de vista de la enseñanza globalizada, y se adaptan en lo posible a la práctica de la enseñanza ocasional.

He aquí algunos de estos ficheros:

1. *El botón o yema de las plantas.*
   Observa y dibuja una yema de las lilas.
   Pon en agua ramas con yemas.
   Dibuja cada día la yema.
   Observa en qué se convierten las yemas de las lilas del jardín.

2. *Junio.*
   ¿Hay todavía yemas en los árboles?
   Dime: ¿cuándo volverás a ver yemas de nuevo?

3. *El sol. las nubes.*
   ¿Qué hora es?
   ¿Dónde está el sol?
   Dibuja el jardín e indica dónde se encuentra el sol a las 9.
   Haz lo mismo cada día de esta semana.
   ¿Dónde está el sol a las 12?
   ¿Dónde está el sol a las 3?

4. *La Escuela Serena, de Lombardo Radice.*—En Italia, ha encontrado el método autoeducativo de la pedagogía una recia personalidad en J. Lombardo Radice. Como adelante verá el lector, Lombardo Radice es un brillante corifeo de la filosofía de Benedetto Croce y Giovanni Gentile. Pero a diferencia de éstos, que intentan la fundamentación teorética de la pedagogía, él ha sacado de los principios, planes concretos de reforma. Uno de éstos es la creación de una escuela de ensayo: La Escuela Serena.

[2] Cfr. A. DESCHAMPS, *La Autoeducación en la Escuela.* Lamertin, Bruxelles, 1924.

Para Lombardo Radice, la educación no es una influencia ejercida de fuera hacia dentro, sino una acción del propio yo para elevarse a la vida noble y llena de valor (la humanidad). "La acción educativa no puede consistir en otra cosa que en promover la autoactividad del educando."

Sentado este principio, concibe el gran pedagogo italiano una escuela caracterizada por la libre y autónoma actividad del niño, en la que, con *ánimo sereno y tranquilo*, realice las más caras esencias humanas. "En esta Escuela se concede una grande libertad a los alumnos en el cumplimiento de su trabajo con arreglo a un programa detallado establecido previamente. Cada uno sabe cuál es su tarea y la realiza en el orden que prefiere, siempre que utilice juiciosamente la libertad que se le concede. En cuanto al trabajo colectivo se ejecuta según un horario semanal que reserva un día para el estudio de cada materia. Es ésta una forma interesante de la escuela activa cuyo éxito nos parece que depende íntimamente de las cualidades personales y del prestigio del educador. Es notable, sin embargo, por el alto ideal educativo que la inspira." (R. Dottrens.)

5. *El Método Mackinder.*—La Escuela Serena se aparta de la concepción experiencialista del Método Montessori. Dos celebradas maestras inglesas, Miss Jessie Mackinder y la doctora O'Brien Harris, han creado, en cambio, sendos métodos, inspirados en la pedagogía montessoriana, que han sido aplicados con feliz éxito, en la escuela primaria y la enseñanza secundaria, respectivamente.

Miss Jessie Mackinder ha ideado un procedimiento de enseñanza gracias al cual los niños aprenden de un modo individual la lectura, la escritura, el cálculo elemental y otras asignaturas de los primeros grados de la escuela primaria. Aplicó su método por vez primera en la Escuela de Malborough (de ahí el nombre con el que se designa el método), con niños de clases pobres.

El procedimiento consiste en el uso de tarjeteros. "Nos acercamos a una niñita. En su pupitre había una serie de tarjeteros. Cada tarjeta llevaba un punto en la esquina inferior de la izquierda, y la niña se había habituado a poner el pulgar en dicho punto, de modo de que la tarjeta quedara siempre en posición correcta. La niña tomó una de las tarjetas y se dirigió a la pared del fondo del aula. En dicho muro había veinteséis grabados y debajo de cada uno una letra del alfabeto —una manzana (*apple*) con una *a* debajo; un muchacho (*boy*) con una *b;* un gato (*cat*) con una *c*, etc.—La parvulita, que tenía en las manos una *t*, la puso debajo de la *a* de *apple*, para ver si eran iguales ambas letras. Viendo que se diferenciaban, puso la tarjeta debajo de la *b* de *boy*, de la *c* de *cat* y luego debajo de las otras letras del alfabeto, hasta que al fin llegó a la *t*. La niñita se dio cuenta de que su *t* era igual a la *t* escrita en la pared y miró el grabado impreso junto a dicha letra. Se trataba de un trompo (*top*). La niña pronunció la palabra insistiendo lo mejor que pudo en el sonido ini-

cial *top*. Al fin lo consiguió. Pronunciado el sonido *t* se dirigió corriendo a la maestra. Levantó la tarjeta enseñando la *t* impresa en uno de los lados y dijo *¡t, t!* La maestra hizo un gesto de aprobación y la niña volvió a su pupitre.

"En el pupitre había una caja con grabados de revista pegados en tarjetas. Al pie de cada uno estaba el nombre del objeto representado. La niña escogió un grabado que llevaba un nombre con una *t* inicial. Al mismo tiempo decía: *'t-tram, t-tack, t-turtle'*. Después tomó un pequeño encerado del tamaño de una pizarrita y en él escribió con letras de imprenta los nombres de los grabados que empezaban con t." [3]

Además de la labor estrictamente individual, los niños de la *Malborough School* practican actividades colectivas, como las del canto, bailes, ejercicios físicos y otras.

6. *El Plan Howard.*—El procedimiento ideado por la doctora O'Brien Harris se aplica a los grados superiores de la escuela elemental y a la enseñanza secundaria. Se le conoce con el nombre de Plan Howard.

Como otros métodos, también emplea el Plan Howard el sistema de tarjetas, que contienen cuestionarios de cada asignatura, para ser resueltos, individualmente por los alumnos. Un ejemplo puede ilustrar la forma de trabajo:

"Grado V. Tarjeta 4.—Historia Universal: Rusia y Polonia.

"*A*) 1. Escriba y resuma bajo encabezamientos adecuados, y no en más de tres planas, la formación y desarrollo de Rusia, bajo Pedro el Grande y Catalina: tomando de Myers, capítulo X.

"2. Encuentre lo que pueda acerca de las condiciones de Polonia en el siglo XVIII señalando: *a*) Las razones de su debilidad *b*) *Cuál de sus vecinos intervino y por qué; c*) Lo que fue de Polonia.

"*B*) 1. Haga en clase un esquema del siglo XVIII considerando los acontecimientos exteriores de las islas Británicas, de Francia, Rusia y Polonia y tan bien como lo haya estudiado".

Cada asignatura se subdivide en nueve grados. En los tres primeros (grado preparatorio y grados I y II: 10, 11 y 12 años de edad) se da una instrucción primaria superior. En los grados 3º al 7º, las adolescentes aparecen divididas en cinco equipos llamados *Atenas, Florencia, Roma, Venecia y Winchester*, y allí se imparte un tipo de educación secundaria. Cada grado se subdivide en dos partes: una que se enseña en la forma corriente de lecciones y otra en la que la alumna misma es responsable. Los resultados del estudio individual se anotan en unas tarjetas que lleva cada alumna. Esas tarjetas contienen un esquema de la parte de la asignatura que ha de estudiarse, con instrucciones sobre el dibujo de gráficos y mapas, redacción de sumarios, tipo de trabajo más recomendable, bibliografía, etc.

[3] C. WASHBURNE. *La Escuela Individualizada*. Madrid, 1934.

El plan Howard procura que el joven adquiera aquellas materias o enseñanzas que más convengan a su formación general. Las alumnas de la doctora O'Brien Harris no se preparan para un estudio escolar, sino para el tipo de vida que corresponda a sus mejores aptitudes o disposiciones. A este fin las asignaturas se dividen en dos grupos; uno de materias voluntarias y otro cuyas enseñanzas son obligatorias. Las materias de esta última clase son: lenguaje, historia, geografía, matemáticas, francés o alemán, elementos de ciencias y botánica. No es necesario estudiarlas todas en cada uno de los cursos. Las alumnas tienen el derecho de tomar sólo cinco y el horario está organizado de manera que deje tiempo libre para que este plan no perjudique la enseñanza. Los cursos de estudios se acomodan, pues, a las necesidades de cada alumna. [4]

Los maestros tienen la importante tarea de encauzar y auxiliar a las alumnas en la especialidad científica o literaria que profesan, cuidando de limitar la enseñanza directa en obsequio del mayor tiempo libre dedicado al trabajo individual y autónomo.

7. *El Plan Dalton.*—En Norteamérica se ha desarrollado también una técnica de trabajo individual muy adecuada a los grados superiores de la escuela primaria y a todos los de la escuela de segunda enseñanza. Su creadora es Elena Parkhurst [5] y recibe el nombre de *Plan Dalton,* en honor de la ciudad del mismo nombre donde en 1920 fue aplicado por vez primera en una escuela coeducativa, con todo el aparato didáctico como actualmente es conocido, pues los orígenes de esta técnica datan de principios del siglo (1905), cuando su autora, para vencer las dificultades que ofrecía una escuela rural unitaria, introdujo una reforma interior que le permitió ocupar simultáneamente a todos los alumnos, de distinta edad y grado escolares.

El *Plan Dalton* va contra la enseñanza esquematizada y ajustada al tipo medio del alumno; persigue la mayor individualización en el aprendizaje unida a la mayor autonomía y responsabilidad de los alumnos. Para lograrlo, transforma las salas de grupos homogéneos de alumnos en laboratorios de trabajo, donde el educando es un experimentador y no "la víctima de un intrincado y cristalizado sistema en cuyo mecanismo no tiene éste, arte ni parte". De ahí el nombre oficial. *Dalton Laboratory Plan.*

Conforme al *Plan Dalton,* no hay maestros de clase, sino maestros de laboratorio. La escuela queda organizada en tantos laboratorios cuantas materias de enseñanza comprende el cuadro de estudios: una aula para la enseñanza del lenguaje, la reservada a los trabajos de matemáticas, la de geografía, la de historia, si dicho cuadro está concebido por asignaturas aisladas. Labora-

[4] M. ACUDO, *El Plan Howard.* Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931.

[5] Obra fundamental de la autora: *Education in the Dalton Plan,* New York, F. P. Dalton and Co., 1922.

torio de ciencias sociales, sala de ciencias naturales, etc., en cambio, caso de que se prefiera la globalización parcial.

En cada laboratorio el maestro especialista trabaja con los alumnos de todos los grados de la escuela, pues en cada aula se reúnen los materiales de enseñanza de cada asignatura: libros, cuadros, instrumentos, mapas, etc.

Es obvio indicar que el moblaje, el material didáctico y la biblioteca responden a la forma de trabajo que se realiza en la sala-laboratorio.

Cada alumno pertenece a un grado en las diferentes asignaturas. Por su parte, cada grado de estudios consta de un programa máximo de temas (para los alumnos adelantados en esta rama del saber) y uno mínimo. El programa queda dividido en tareas o *asignaciones* y, mediante un *contrato*, el educando acepta el compromiso de realizar, bajo la ayuda y dirección del maestro, el trabajo asignado. De aquí el nombre de *Método de Contratos*, con que también se le conoce.

Las tareas o asignaciones, objeto de los contratos, van consignadas en folletos impresos o mecanografiados, y contienen: sugestiones destinadas a motivar el trabajo encomendado, informaciones generales y particulares para realizarlo, diversos ejercicios para verificar el éxito del aprendizaje e indicaciones bibliográficas precisas.

Ejemplo:

Tarea A.

Grado VIII. Ciencia, 5° Contrato de tarea.

1ª Semana

¿Puede un automóvil echar a andar sin una explosión de gasolina? ¿Qué es lo que obliga a un tornillo a introducirse en la madera? ¿Por qué engrasamos nuestras bicicletas? ¿Por qué usamos poleas? ¿Ha deseado usted alguna vez saber algo acerca de estas cosas? Diariamente nos enteramos de cosas que acontecen a nuestro alrededor, pero rara vez nos detenemos a considerar cómo acontecen.

Este mes vamos a aprender algo acerca de esos ordinarios sucesos de todos los días, que se explican por ciertas leyes fundamentales de física. Vamos a considerar algunos de los tipos comunes de máquinas, y a descubrir cómo pueden realizar el trabajo que hacen. Para tener una noción clara de las máquinas es importante que sepamos algo acerca del movimiento y la fuerza. Por lo tanto, al empezar nuestro trabajo del mes consideraremos primero el movimiento y la fuerza.

LAS TRES LEYES DE NEWTON SOBRE EL MOVIMIENTO
Y SUS DEFECTOS

Le será muy útil aprender estas tres leyes primero y luego pasar a hacer los siguientes experimentos (véase referencia número 1):

EXPERIMENTO 1º—UN CAMBIO DE MOVIMIENTO SIGUE LA DIRECCIÓN DE LA FUERZA QUE LO PRODUCE. Y ES PROPORCIONAL A LA INTENSIDAD DE LA FUERZA EMPLEADA Y AL TIEMPO DURANTE EL CUAL ACTÚA.

DIRECCIONES. Suspender una bola pequeña de un cordón largo. Darle al mismo tiempo un capirotazo con cada mano en direcciones que estén en ángulo recto de otra. Obsérvese la dirección en que se mueve la bola.

Antes de realizar los siguientes experimentos que tienen que ver con los efectos de las Leyes de Newton, es necesario tener algún conocimiento de estos efectos (véase referencia núm. 2, y luego comprobar lo leído con los siguientes experimentos).

Trabajo escrito.

CUESTIONES (véanse referencias 1 y 2)

1. Exponer las tres leyes de Newton sobre el movimiento. Decir todo lo que conozca acerca de Newton (véase referencia núm. 3).

2. Citar ejemplos de cuerpos que se mueven indicando las fuerzas que actúan sobre ellos. ¿Por qué en la Tierra no se encuentra ningún ejemplo de movimiento constante sin aplicación de una fuerza?

3. Si dos fuerzas iguales actúan sobre un cuerpo en direcciones opuestas, ¿cuál será el resultado?

REFERENCIAS

1. HIGGINS. *Primer libro de Ciencias*, capítulo III, sección 1.
2. HIGGINS. *Primer libro de Ciencias*, págs. 50-54.
3. Para hallar algo sobre Isaac Newton, ver alguna enciclopedia.

EQUIVALENTES

Los experimentos se contarán como dos unidades de trabajo; el trabajo escrito se contará como una unidad; las referencias se contarán como dos unidades.

La comprobación y progreso del trabajo de los alumnos se realiza por medio de un sistema de tarjetas y cuadros de control, que permiten determinar gráfica y rápidamente los datos necesarios para encauzar el aprendizaje.

Como se comprende, en este método las indicaciones colectivas del maestro se reducen a lo mínimo; los niños recurren al maestro para explicaciones concretas; además consultan a sus camaradas, surgiendo a veces cambios de impresiones que aclaran y ordenan las ideas. "Esto es la cultura adquirida mediante el desarrollo individual y la cooperación de todos. Y esto no es la escuela: es la vida". (E. Parkhurst.)

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Los fundamentos pedagógicos de la enseñanza individualizada.*
b) *Paralelo entre el Plan Howard y el Plan Dalton.*

DD

MÉTODOS DE TRABAJO POR EQUIPOS

1. Caracteres generales de la enseñanza por equipos. 2. Sanderson de Oundle: de la emulación a la colaboración. 3. El Método Cousinet, 4. El Plan Jena.

A. JAKIEL, *El Trabajo por equipos.* Ginebra, 1935.—L. LUZURIAGA, *La pedagogía del equipo.* Madrid. Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional.—A. MESSER, *La pedagogía en la actualidad.* Berlín. Mauritius Verlag, 2ª ed., 1931.—E. ENGEL, *Las escuelas en comunidad.* Leipzig, A. Hasse, 1922.

1. *Caracteres generales de la enseñanza por equipos.*—Otro vicio de la concepción tradicional del aprendizaje reside en su penuria de sentido social. Concibe el aprender como un vínculo limitado entre el maestro y cada discípulo. Aunque los alumnos aparecen sentados en bancos próximos, ¡qué distantes se hallan en espíritu y voluntad colectiva! Autoridad y poder, iniciativa y creación vienen del maestro. El joven recibe pasivamente la lección que el maestro explica, o que el libro de texto le ofrece. Incluso en el laboratorio, el alumno observa y repite el experimento. La escuela es un auditorio en que la disciplina trae consigo la inmovilidad y silencio de los educandos. Cada alumno por sí y para sí.

Contra este tipo de aprendizaje reacciona la pedagogía contemporánea. Puesto que la educación conserva y renueva la vida colectiva, la escuela no puede menos que interesarse por fomentar y producir formas valiosas de vida social. Mas la vida es relación y colaboración de los hombres, cooperación y mutua ayuda.

La escuela debe promover en su régimen interior, la socialización sistemática de los alumnos, al propio tiempo que tratar de integrarlos a la comunidad. La educación para la comunidad por medio de la comunidad.

La influencia vertical del maestro sobre el alumno tiene un efecto socia-

lizador, pero es incompleta. La educación activa aspira a suministrar una práctica social lo más amplia posible y busca de inmediato profundizar las relaciones de los alumnos entre sí. De esta guisa, a la influencia de arriba abajo del maestro se asocia la influencia lateral de los educandos entre sí.

La educación por equipos de juego y trabajo escolares pretende satisfacer este aspecto social de la enseñanza. Los equipos son grupos de alumnos formados para ejecutar colectivamente las más diversas empresas (estudio de lecciones y problemas, preparación de actos cívicos y sociales, organización y competencia en eventos deportivos). Los grupos son fijos, móviles o meramente ocasionales.

En la pedagogía del equipo cada joven adquiere su valor real y logra, por ende, desarrollar sus aptitudes. Asimila vitalmente las virtudes sociales, percibe que la vida colectiva sólo es posible por la división del trabajo y dependencia mutua entre los hombres, eleva su conducta al plano de la disciplina interior, revela de modo espontáneo y natural sus capacidades y temperamento, y desarrolla la confianza en sí mismo y en sentido de la autocrítica.

2. *Sanderson de Oundle: de la emulación a la colaboración.*—El trabajo por grupos ha nacido también como una reacción contra la enseñanza simultánea. En este sentido ya Decroly se ha servido de él con éxito plausible. Asimismo H. Tobler lo puso en práctica en Hof-Oberkirch. Después de la primera guerra mundial (1914-1918), la llamada pedagogía de la *Gemeinschaft* —*una forma radical de enseñanza en comunidad de vida*— se difundió, propiciada por muchas circunstancias, en Alemania y en Austria.

En Inglaterra, el gran reformador F. W. Sanderson (1857-1923) introdujo en el Colegio de Oundle, un tipo aristocrático de las *publics-school*, nuevas y fecundas ideas. Con profunda originalidad se esforzó en transformar el método de enseñanza basado en la emulación por un procedimiento de trabajo en cooperación, inspirado en el interés natural.[1]

Para ubicar históricamente la nueva idea, precisa evocar las tres fases principales que en la historia de la pedagogía se han sucedido al respecto, desde la Edad Media: la de la coacción, la de la emulación y la del interés dirigido. La enseñanza medieval es coactiva y se sirve de los golpes y degradaciones. Los colegios de los jesuitas buscaron un motivo humano en la vanidad y la emulación: la escuela de la vara cedió su lugar a la escuela de lista de mérito y de cuadro de honor. El Pestalozzi inglés, como se ha llamado a Sanderson, logró eliminar la competencia vanidosa y egoísta entre los jóvenes por el *trabajo en colaboración.* La Escuela de Oundle laboró con un nuevo plan de enseñanza que, junto a la formación filológica y matemática, introdujo las ciencias biológicas y la agricultura; transformó el aprendizaje de la historia, fundó

[1] Comp. H. G. WELLS, *Sencilla Exposición de la Vida e Ideas de Sanderson de Oundle.* Ediciones de "La Lectura", Madrid.

laboratorios y talleres, y, sobre todo, creó un ambiente de solidaridad organizando muchas de las asignaturas a base de una enseñanza por grupos de alumnos.

3. *El Método Cousinet.*—El pedagogo francés Roger Cousinet da una fórmula precisa a los métodos de la enseñanza por equipos. Resuelto partidario de la pedagogía activa, censura la rigidez y el carácter dogmático de las escuelas francesas con sus programas extensos y de tipo memorista e intelectualista. Para tener más éxito en sus propósitos llegó a fundar en colaboración con la señorita Gueritte y otros maestros, la sociedad pedagógica *La Nouvelle Éducation.* Después de muchos y magníficos trabajos, la flamante Sociedad resumió en 1920 en dos principios cardinales la reforma intentada: la práctica de la *libertad en la enseñanza,* en vez de la coacción tradicional, y el establecimiento del *trabajo colectivo por equipo,* en sustitución del aprendizaje individual. La libertad exige la transformación de programas y métodos de enseñanza que no se fundan en las necesidades e intereses de los niños. El trabajo colectivo agrupa a los educandos en equipos de cuatro a ocho niños en las actividades docentes.

La clase se distribuye en grupos, dejando gran libertad a los niños para integrarlos. Dichos grupos realizan el trabajo no por asignaturas aisladas, sino en tres sectores parcialmente globalizados: trabajo científico, trabajo histórico y trabajo plástico. Como es natural, en las escuelas que ponen en práctica el *Método Cousinet* no aparece el viejo mobiliario, sino mesas e instrumentos de una especie de laboratorio, donde los niños leen, escriben, cambian impresiones en voz baja, dibujan con entera naturalidad. Mientras seis u ocho redactan en un encerado, otros escriben en cuadernos, algunos solicitan ayuda del maestro, otros planean lo que harán próximamente. Todos sin preocuparse unos de otros y sin molestarse, porque cada grupo está preocupado con su labor. Y como consecuencia de esta actividad espontánea y personal, una disciplina a base de movimiento, un respeto para la labor de todos que es altamente agradable. En la clase se percibe el ruido peculiar de cada grupo, el de las discusiones en voz baja, el de las colaboraciones en la composición (hecha) en la pizarra, el de la conversación con el maestro, etc... Nada de conversaciones ajenas al trabajo ni de movimientos desacordes con la labor; como cada grupo realiza su trabajo exclusivamente por su gusto y responde generalmente a su interés, le ocupa de tal manera que, mientras dura, no le queda tiempo para más. [2]

4. *El Plan Jena.*—El Método Cousinet mantiene el aprendizaje por equipos dentro de los cuadros de la organización por grados. El pedagogo alemán

[2] CONCEPCIÓN AMOR, *El Método Cousinet,* Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid.

Pedro Petersen hizo la experiencia, en 1924, de introducir en este sistema del trabajo por grupos los principios de la escuela en comunidad de vida. Su creación recibe el nombre de *Plan Jena*, por haber sido ensayado con ejemplar éxito en la escuela primaria anexa a la Universidad de Jena.

La escuela propende a formar una comunidad de vida integrada por maestros, padres y alumnos.

Los alumnos quedan repartidos en la escuela no en clases, sino en cuatro grupos primordiales (*Stammgruppen*), conforme a la edad:

Grupo inferior: niños y niñas de 7 a 10 años.
Grupo medio: niños y niñas de 10 a 12 años.
Grupo superior: niños y niñas de 12 a 14 años.
Grupo juvenil: niños y niñas de 14 a 16 años.

Dentro de cada grupo primordial se practica, a su vez, una *segunda distribución de los niños*, para realizar el *trabajo escolar* propiamente dicho, pues la escuela lleva a cabo muchas actividades de orden educativo. Para el trabajo escolar los alumnos se agrupan libremente en pequeños equipos (dos, tres, cuatro alumnos; por excepción cinco o seis).

Cada equipo es una pequeña asociación de trabajo, que suele prestar ayuda a otros equipos haciendo posible una comunidad escolar entera. El papel del maestro es, a su vez, el de un colaborador: va de un niño a otro, de uno a otro equipo, para sugerir, informar, suministrar datos, corregir y controlar. La actividad docente comprende cuatro formas principales: la conversación libre, los juegos educativos, el trabajo escolar propiamente dicho y las fiestas colectivas.

Petersen ha visto la inmensa importancia de esta colaboración de los niños, de inteligencia y de carácter muy diversos, tanto en la cantidad como en la calidad del rendimiento.[3]

Con la escuela en comunidad de vida, dice V. Sturm, se completa el lema moderno: "hay que partir del niño", con esta nueva fórmula: "partiendo del niño, para llegar a la comunidad social".

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Diferencias entre la enseñanza por clases diferenciadas y la enseñanza por equipos.*
b) *Analogía y contrastes entre el Método Cousinet y el Plan Jena.*

[3] P. PETERSEN. *El Plan Jena (de una escuela primaria general libre)*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Madrid, 1930.

EE

MÉTODOS PREDOMINANTEMENTE SOCIALIZADORES

1. Antecedentes. 2. La autonomía de los alumnos. La "George Junior Republic". 3. La cooperativa escolar de Profit. 4. Las comunidades escolares (Wyneken, Scharrelmann, Paulsen).

J. PIAGET y J. HELLER, *La Autonomía en la Escuela.* Editorial Losada, Buenos Aires, 1940.—H. GAUDIG, *El Trabajo Escolar Libre en la Teoría y en la Práctica.* Breslau, 1924.—A. BALLESTEROS, *La Cooperación en la Escuela Primaria.* Madrid, 1828.—D. TIRADO BENEDI, *Cooperativas Escolares* (Art. en el Diccionario de Pedagogía "Labor"). Barcelona, 1936.

1. *Antecedentes.*—El carácter social de la enseñanza ha sido comprendido en su valor esencial, desde Platón. Este gran pensador es, nada menos, el creador de la pedagogía política. El concepto cristiano de comunidad también vino a fortalecer el aspecto sociológico del problema. En el siglo XIX, Pestalozzi, Schleiermacher y el herbartiano Dörpfeld, han acentuado en la educación la idea de comunidad.

Pero es el gran filósofo Pablo Natorp (1854-1924), quien, en nuestro tiempo, ha dado los más sólidos fundamentos de la educación social. En su obra *Pedagogía Social* afirma que: "Es un error del individuo el creer que es un ser aislado; en cada pulsación de nuestra vida individual late, así psíquica como físicamente, la vida de la comunidad." Natorp erigió su pedagogía social en contraposición con la individual. Esta última considera al educador aislado como potencia educadora, mientras que la primera considera como tal a la comunidad. La pedagogía individual lo concentra todo en la plasmación del individuo según su idiosincrasia y con miras a él sólo; en cambio, la pedagogía social pretende educar al individuo única o cuando menos principalmente para la sociedad. "El hombre llegará a ser hombre solamente por la comunidad humana", frase de Natorp que caracteriza la relación fundamental entre educación y comunidad. El educando, ya desde el principio, debe des-

arrollarse, según un ritmo progresivo creciente, dentro de la vida de la sociedad. Las distintas formas de la comunidad para el hombre en formación son el hogar, la escuela y esta organización social que, vulgarmente, se llama la vida. La escuela debe hacerlo apto para la vida de comunidad; tiene la misión de "abrazar de una manera sistemática todos los aspectos de la formación humana y situarlos en sus relaciones normales".

2. *La autonomía de los alumnos. La "Georges Junior Republic".*—El aspecto social de la vida educativa ha sido visto, como es muy comprensible, desde muchos ángulos pedagógicos.

Uno de ellos es el de la autonomía de los alumnos. En la escuela tradicional la autoridad se concentra en el maestro y funcionarios docentes. La voluntad de éstos en la escuela es decisiva. A los niños no les corresponde sino obedecer. En la práctica, tampoco a los padres se les reconoce derecho inmediato a participar en el gobierno y administración del plantel educativo. La nueva escuela, en cambio, proclama la idea del autogobierno, restringido o pleno, de los alumnos.

Dicha reforma tiene raíces históricas. Recuérdese al respecto las ideas de Trotzendorf y de Basedow (Filantropino). Pero se debe a la pedagogía norteamericana el primer ensayo de grandes alcances. William George, director de una institución de segunda enseñanza, se encontró con la dificultad de sustituir a un maestro. "Comunicó el director la dificultad a los educandos, y éstos propusieron que fuera confiada la vigilancia a uno de los muchachos, que hasta entonces se había mostrado muy reacio a la disciplina. Aventuróse George a realizar la prueba, consiguiendo un éxito rotundo, hasta el extremo de que el ensayo quedó ya establecido como sistema definitivo. A partir de entonces, los educandos cuidan de elegir su propio jefe. De esta manera fue desenvolviéndose poco a poco la *George Junior Republic*, sistema que fue adoptado sucesivamente en otros establecimientos norteamericanos similares. La misma orientación llevaba Wilson Gill (que había sido, primero, comerciante y que, después, fue maestro). En 1897 empezó a poner en práctica la idea del autogobierno (*self government*) y a organizar la ciudad escolar (*school city*) en las escuelas primarias públicas. Es ésta una pequeña democracia, basada sobre la constitución municipal norteamericana. En general, los alumnos más adelantados cuidan de organizarla según los principios siguientes; toda ciudad escolar se desdobla en distritos (clases). El alcalde (mayor) y los demás funcionarios (inspector de sanidad, tesorero, secretario, etc.), son elegidos por una asamblea de electores integrada por todos los alumnos, excepto los menores. Los funcionarios constituyen el consejo de administración, el cual cuida, de acuerdo con el director de la escuela, de la estructuración del orden de ella. Los empleados velan por la disciplina, la limpieza, la quietud, la puntualidad, etc. En la asamblea ciudadana se discuten las deficiencias, se aportan

informes, se acogen reclamaciones, etc. Un tribunal formado por maestros y alumnos examina y juzga las contravenciones. Las sanciones son graduales: amonestación, condena condicional, exclusión temporal de los juegos, encierro durante los descansos, prohibición de hablar con el delincuente, etc. En general, el castigo máximo consiste en la separación de la sociedad. El director de la escuela posee la prerrogativa del veto frente a todas las disposiciones y todos los acuerdos de los funcionarios. La asamblea legislativa la integran dos representantes de cada una de las clases y varios maestros, y su misión consiste en dictar las leyes y reglas que han de regir a la escuela. Los informes procedentes de muchísimas localidades de América coinciden en acreditar el sistema de la escuela-ciudad y los maestros afirman, como resultado de sus experiencias, que el orden y concierto son admirables." (A. Rude.)

En Inglaterra, ha intentado una cosa semejante Homer Lane con su *Little Common Wealth.*

3. *La cooperativa escolar de Profit.*—Otro intento concreto para llevar a la escuela métodos de educación social son las cooperativas escolares del pedagogo francés B. Profit. Nacieron éstas en Francia por necesidades de orden económico: padres, maestros y niños se asociaron para adquirir materiales didácticos de que carecían. Pero, con el tiempo, llegó a percibirse que el espíritu de cooperación era medio admirable para despertar y desarrollar el sentimiento de solidaridad entre los niños, así como la colaboración social entre la escuela y las familias.

El método didáctico del cooperativismo transforma sustancialmente la organización escolar. No sólo consagra la autonomía de los alumnos, al dejar en manos de éstos la administración y gobierno; todo el aprendizaje se pone en relación con la idea de cooperación. La enseñanza promueve la acción y trabajo real de los niños.

Profit resume así los objetivos de la cooperación escolar:

1º Poner a disposición de la escuela un presupuesto regular de ingreso para adquisición e instalación del instrumental necesario a la enseñanza (museos escolares, material experimental, colecciones de objetos, de imágenes, dibujos, documentos, aparatos de proyecciones, cines, etc.). 2º Familiarizar a los alumnos con la práctica de la cooperación aplicada al enriquecimiento del material escolar, por medio de donativos, colectas, fabricación de aparatos sencillos; a la redacción de trabajos documentales (monografía local, listas de precios, estadísticas, etc.); a la organización de paseos escolares, reuniones, sesiones recreativas, etc.; a la buena conservación de la escuela tanto en el orden material como en el de la disciplina. 3º Aplicar prácticamente las ideas adquiridas a la higiene, a la economía doméstica, al cultivo, al estudio de los oficios y a trabajos manuales (instalación de servicio de limpieza, cuidado del campo escolar, del jardín, etc.), y hacerlos servir a la prosperidad de la comunidad

local (protección de los árboles, de los animales útiles, etc.). 4º Ayudar a los adheridos a continuar por sí mismos su instrucción (enseñándoles a expresarse, a sostener conversaciones, discusiones, leer libros de consulta, etc.). 5º Organizar en su beneficio cada año, la fiesta de la infancia y de la juventud (por medio de festivales, reuniones deportivas, representaciones, etc.).

4. *Las comunidades escolares (Wyneken, Scharrelman, Paulsen).*—La mejor realización de los métodos de carácter social se ha logrado en las escuelas reformadas sobre la base de comunidades de vida. En ellas no se detiene la reforma en cierto aspecto de la organización social; comprende todas las manifestaciones de la vida en comunidad.

También aquí el pedagogo norteamericano Juan Dewey ha iniciado el movimiento. En 1896, quiso hacer de la "Escuela Elemental Universitaria", de Chicago, fundada por él mismo, una *sociedad en miniatura.*

Más tarde, partiendo de otras concepciones filosóficas y políticas, Gustavo Wyneken, creó una escuela en comunidad de vida, puesta al servicio de la cultura juvenil. "La juventud y el espíritu se buscan como magnetos eléctricos. Al encontrarse y asirse constituyen el sentido de la nueva instrucción. No existe ya un sujeto y un objeto de la escuela, hay sólo una comunidad de los reunidos en torno a un espíritu. Maestros y alumnos, conductores y conducidos forman en la escuela un frente, como camaradas, no por benevolencia personal o sentimental, sino esencialmente por pertenecer al mismo ejército...

"Cada uno es, en primer término, miembro de esta comunidad. La trivialidad burguesa de la individualización como objetivo supremo y de la personalidad desarrollada como último fin de la educación, aparecen muy pobres junto a la riqueza, nobleza y estilo de una vida en comunidad semejante. La educación tiene que realizarse, sobre todo, la social, por el ambiente completo, y una educación que sólo consiste en el influjo sistemático del educador sobre el alumno, dejaría morir a éste espiritual y moralmente de hambre y degeneraría en una técnica y una táctica psicológica artificiosa. Por esto no puede haber otra educación que la educación en comunidad, que se educa a sí misma." (C. Wyneken).

La comunidad Escolar Libre, de Wickersdorf, fundada por Wyneken, en 1906, es un hogar de jóvenes, libre de la influencia de la vieja pedagogía adulta. En ella el maestro es un camarada y la enseñanza se efectúa en "campamentos de trabajo". Maestros y alumnos forman una sola comunidad.

H. Scharrelmann, W. Paulsen, y otros han tomado la expresión y a la idea de comunidad de vida para organizar planteles educativos similares.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Breve monografía acerca de la historia de la autonomía escolar.*
b) *Concepto y apreciación del concepto "cultura juvenil".*

FF

OTRAS ESCUELAS DE ENSAYO Y DE REFORMA

1. El sistema de Winnetka (Carlton W. Washburne). 2. La técnica de Celestino Freinet (la imprenta en la escuela). 3. Trabajo y juego dirigidos: la "Escuela de Fairhope", de Marieta Johnson, y la "City and Country School" de Carolina Pratt. Las actividades dirigidas extra-escolares: el Scotismo, los Wandervögel, los "Grupos Infantiles José Martí". 4. La escuela duplicada: el sistema "Gary" y las escuelas de Detroit (Platoon System).

G. KARTZKE, *Los Sistemas Americanos de Educación*, Berlín, 1926.—J. COMAS, *El Sistema de Winnetka en la Práctica*. Madrid, 1930.—J. ROLFE, *Las Actividades dirigidas*. Editorial "Lux", 1940.—L. SANTULLANO, *La Escuela Duplicada. (Sistema de Gary y Detroit.)* Madrid, Revista de Pedagogía, 1931.

1. *El sistema Winnetka (Carlton W. Washburne).*—Uno de los sistemas de enseñanza que mejor realizan en su conjunto los propósitos de la escuela activa, es el de Winnetka (pequeña ciudad de Chicago), creado por Carlton Washburne. Su autor tiene el mérito de haber concebido la reforma con una ejemplar amplitud de criterio, en que tanto el aspecto filosófico como el psicológico y propiamente didáctico ocupan su lugar pertinente.

El sistema de Winnetka se organiza teniendo en cuenta que todo niño tiene derecho de dominar aquellos conocimientos y destreza que probablemente utilizará en la vida; a vivir natural, feliz, y plenamente como niño; que el progreso humano depende del desarrollo de cada individuo a su plena capacidad, y que el bienestar de la sociedad humana requiere el desenvolvimiento de una fuerte conciencia social en cada individuo.

Para el primero de estos objetivos, el plan de enseñanza de Winnetka ofrece una serie de estudios esenciales *(the common essentials)*. Para satisfacer los

otros objetivos, presenta el espíritu inventivo de Washburne un admirable sistema didáctico.

Ante todo no desatiende las diferencias individuales. "Si un niño necesita tres semanas y otros tres meses para aprender una misma cosa, las escuelas de Winnetka permiten al que la ha hecho en tres semanas que pase a un asunto diferente. Y al mismo tiempo dejan al niño que necesita tres meses para dicho aprendizaje que emplee el trimestre entero en dominar los hechos o el procedimiento." [1]

La técnica empleada consiste en organizar el plan y programas escolares mediante unidades de trabajo, que cada educando realiza conforme a su ritmo, gracias a un rico material didáctico (tarjetas, libros y folletos auto-instructivos y auto-correctivos), que, una vez usados por los alumnos, el maestro juzga por una serie de *test* diagnósticos. En cierto modo, el sistema es una inteligente síntesis del Plan Dalton, de los sistemas autoeducativos y del método de proyectos. Con estos libros, folletos y tarjetas el niño estudia por sí solo con la ayuda del maestro. Cada objetivo va acompañado de su *test* de ensayo, que sirve para comprobar si el alumno domina o no la materia. Como el *test* es de carácter autocorrectivo, el propio alumno puede determinar su progreso. En caso de resultar favorable, el maestro le presenta un *test* de control, que es el que decide en definitiva si puede pasar a otra unidad de trabajo.

Washburne y su escuela han elaborado técnicas minuciosas para la enseñanza de la lectura, la ortografía, la aritmética y demás asignaturas instrumentales por este medio. A fin de atender a la educación social se consagran algunas horas a ciertas actividades colectivas en las que los alumnos celebran asambleas, esbozan programas, trabajan en el taller, organizan representaciones teatrales y fiestas de toda índole.

R. Buyse señala el sistema de Winnetka como el sistema de la pedagogía del futuro por haber mostrado que a una psicología individual puede y debe corresponder una pedagogía diferencial, y por haber *taylorizado* la instrucción en obsequio de una educación práctica e integral.

2. *La técnica de Celestino Freinet (la imprenta en la escuela).*—Otro método mixto y original en la enseñanza es la técnica de Celestino Freinet, centrada en torno del uso de la *imprenta en la escuela.* Dicho método acoge en su estructura el principio de la cooperación y los tarjeteros de trabajo autoeducativo de Winnetka. Por ello, elimina los libros de texto "que esclavizan al maestro y a los alumnos". En su lugar vienen los trabajos de composición para la imprenta donde los niños expresan lo que aprenden mediante propio esfuerzo y por colaboración e intercambio. Puede decirse que el elemento fundamental de la pedagogía de Freinet es el cultivo de los medios de expresión

[1] C. WASHBURNE, *El Sistema Escolar de Winnetka.*

con la máxima libertad posible; la explotación de la curiosidad y tendencia a la actividad que hay en el fondo de todo individuo normal: llevar al niño a exteriorizaciones, a expresar su pensamiento y sus sentimientos por el lenguaje, por la escritura, por la imprenta, por el dibujo, por la actividad manual, por el juego, etc. [2]

He aquí cómo se organiza la técnica de Freinet en la escuela:

De 8 a 8½ hs.: entrada y primeros quehaceres de la organización del trabajo, redistribución de los caracteres de imprenta en la casa; lectura expresiva de los envíos recibidos de escuelas corresponsales; dibujo libre, enseñanza moral partiendo de las experiencias diarias de los niños.

De 8½ a 9 hs.: preparación del texto de la redacción diaria; redacción colectiva.

De 9 a 9½ hs.: trabajo por grupos: composición del texto por un equipo; los demás lo copian en un cuaderno; otros hacen ejercicios de gramática.

De 9½ a 10 hs.: cálculo.

De 10 a 11 hs.: el trabajo comprende: ilustración del texto ya preparado para ser impreso; selección de los dibujos libres realizados en las primeras horas: corrección de los ejercicios de gramática.

De 11 a 13 hs.: la imprenta funciona mientras la clase canta. Se continúa después con trabajo libre, individual o por grupos, derivado de la actividad y de los intereses de la mañana; trabajo manual, recorte de documentos gráficos, examen de las fichas del "fichero escolar", estudio de un animal, de una planta, experiencias de física o de química, trabajos de historia y de geografía.

Durante la sesión de la tarde, los equipos se turnan, la mitad de la clase trabaja con el maestro, mientras la otra realiza una actividad libre y viceversa.

Cuando los que imprimen han acabado, se verifica una sesión de lectura colectiva. Cada alumno recibe una hoja impresa que, con las precedentes y las que se sigan haciendo, constituirá al final del año el Libro de Vida, la recopilación de todo lo que se ha vivido en la escuela.

3. *Trabajo y juego dirigidos: la Escuela de Fairhope, de Marieta Johnson y la City and Country School, de Carolina Pratt. Las actividades dirigidas extra escolares: el Scotismo, los Wandervögel, los "Grupos Infantiles José Martí".*— Como tributarios de la pedagogía activa y de los métodos y de ensayos de reforma hasta aquí descritos, figuran otros planes educativos. Hacia 1907, la señora Marieta Johnson fundó la *Escuela Fairhope* (Alabama). En su estado actual los alumnos no se distribuyen en grados escolares, sino en géneros de vida. El método de aprendizaje que, consecuentemente, suprime lecciones y exámenes, lo constituyen las actividades dirigidas. "En Fairhope los niños hacen

[2] R. DOTTRENS, *op. cit.*, pág. 118.

el trabajo y el maestro está para ayudarles a conocer, no para hacerles repetir lo que han aprendido de memoria. Se verifican a menudo pruebas con los libros abiertos, pero no tienen por objeto mostrar al maestro lo que el niño recuerda, sino más bien descubrir sus progresos en el manejo de los libros. No se señalan lecciones, sino que los libros permanecen abiertos en manos de los alumnos y éstos discuten con el maestro el texto, sacando de él todo el deleite y toda la información que sea posible". [8]

La Escuela de la Ciudad y el Campo *(The City and Country School)*, fundada en Nueva York el año de 1914 por Carolina Pratt, también acepta la técnica del aprendizaje a manera de actividades prácticas dirigidas; pero a diferencia de la señora Johnson, que las refiere al trabajo, aquí se hallan organizadas alrededor del juego infantil. Como Froebel, confía Carolina Pratt que los métodos lúdicos unidos a la idea de globalización constituyen el mejor instrumento en la educación infantil. Los niños que juegan, por ejemplo, a la *ciudad juguete,* tema favorito de la *City and Country School,* aprenden jugando lo que es una ciudad en sus diversos aspectos (geografía, historia, higiene, civismo, cálculo, dibujo, trabajos manuales, etc.).

La pedagogía de las actividades dirigidas, en fin, ha encontrado fecundas realizaciones en la educación extraescolar. Típicas en este sentido son las organizaciones infantiles y juveniles al margen de la escuela, del Scotismo inglés, de los Wandervögel (aves de paso) alemanes, los "Grupos Infantiles José Martí", de Cuba y México, que ofrecen medios para recreo y esparcimiento, así como para una información cívica vital, mediante el alpinismo, clubs literarios, campos deportivos, sociedades corales y teatrales... Dichos organismos constituyen un punto de articulación entre la educación sistemática de la escuela y la cultura espontánea de la comunidad.

4. *La escuela duplicada: el sistema "Gary" y las escuelas de Detroit (Platoon System).*—Otro tipo de organización docente lo constituyen las llamadas *escuelas duplicadas.* A tenor del nombre, estos planteles dan acceso a un doble número de niños en cada edificio escolar.

Los alumnos divididos en dos pelotones *(Platoon System,* como se llama a dichas escuelas en Detroit, en donde las organizó Charles Spain) trabajan simultáneamente, pero con horarios distintos.

Nacidas de urgente necesidad económica, su creador William A. Wirt, hizo el ensayo con buenos resultados en la ciudad de *Gary* (de ahí el nombre de *Sistema Gary*). En cada edificio trabajan dos escuelas: una de las ocho a las quince horas, y otra de las nueve a las dieciséis. La simultaneidad de las enseñanzas es posible, gracias a que los niños van cambiando de aulas, por tandas o pelotones. Las salas de clase y de trabajo son laboratorios servidos por maes-

[8] J. y E. DEWEY, *Las Escuelas de Mañana.* Sucesores de Hernando, Madrid.

tros especialistas. *Labores manuales* (talleres), *estudio* y *juegos* son las tres actividades que articuladamente ocupan la atención de los escolares.

Los autores de la *escuela duplicada* no ven un obstáculo para la realización de los ideales de la escuela activa con esta nutrida clientela de niños. Un observador imparcial ha señalado estas características al sistema:

1. Mejor empleo del edificio escolar por el día y por la noche, durante todo el año.
2. Mejor distribución del tiempo entre los nuevos y los viejos estudios.
3. Mayor flexibilidad en la adaptación de los estudios a los niños excepcionales.
4. Posibilidad de una enseñanza de mejor calidad mediante la extensión del plan de enseñanzas especiales.
5. Mejor empleo del tiempo dedicado al juego.
6. Más realismo en el trabajo vocacional o industrial, colocando el mismo bajo la dirección de obreros hábiles.
7. Mayor facilidad para el cuidado de la salud.
8. Posibilidad de promover a los alumnos por materias, en lugar de hacerlo por grados.
9. Posibilidad de que los niños se auxilien unos a otros.
10. Economía en el costo de la enseñanza; y
11. Posibilidad de un plan que una y armonice, con economía y eficiencia en la administración, los factores educativos y recreativos de la escuela.

La experiencia ha venido a demostrar que la *escuela duplicada* colma las necesidades para las que fue creada.

Hay más: este recurso ingenioso de organización docente significó un avance ante el problema, hoy tan vivo y perentorio, de la *educación de masas.* [4]

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Las ventajas del Sistema de Winnetka respecto a los otros métodos que individualizan la enseñanza.*
b) *El concepto de las actividades dirigidas.*
c) *Concepto y problemas de la educación de masas.*

[4] Cfr. F. LARROYO. *La Ciencia de la Educación.* 12a. ed. México, 1971.

IV

LOS MÉTODOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA E HIGIÉNICA

1. La gimnasia con aparatos (Jahn, Amorós). 2. La llamada gimnasia sueca (P. E. Ling). 3. La gimnasia natural (Demeny, Herbert). 4. Otros métodos naturales. 5. Juegos y deportes. 6. La educación higiénica.

W. P. WELPTON, *Principios y métodos de la educación física e higiénica.*—D. CARRALDA, *La educación física en la escuela.*—R. SUÁREZ, *Gimnasia educativa sueca.*—J. H. ADAM, *La educación física y los deportes.*—R. LEDENT y L. WELLENS, *Pedagogía de la educación física.*

También en la cultura del cuerpo la nueva pedagogía ofrece nuevas vías o métodos, y también aquí es valedero el principio de que cada método debe adaptarse a la naturaleza del educando y a la materia didáctica.

Los métodos que se emplean en la actualidad en la cultura física han sido el resultado de una viva discusión entre fisiólogos y especialistas. Aún hoy se discute en torno de estas cuestiones.

Como se ha historiado ya, a los antiguos griegos se debe una idea profunda de la cultura física: crearon el estadio e inauguraron la competencia deportiva, y asociaron al acrecentamiento de la fuerza la conservación de la salud y el cultivo de la belleza y de la euritmia. Más tarde se operó una regresión: la cultura física se puso al servicio de la guerra; de preferencia se ejercitaron en ella los hombres de armas. Contra esta limitación protestaron ya los humanistas del Renacimiento; pero es Juan Jacobo Rousseau quien, aquí, como en otros dominios de la enseñanza, trató de aplicar el principio de la naturalidad.

En el siglo XIX *comienzan a aparecer las tres orientaciones fundamentales* acerca de la manera de entender y resolver el problema de la cultura física: la concepción atlética y militar, la concepción anatómico-fisiológica y la concepción basada en la idea funcional de la educación.

1. *La gimnasia con aparatos (Jahn, Amorós).*—La concepción atlética y mi-

litar es, en lo fundamental, una gimnasia que se sirve de aparatos *ad hoc*. De éstos hay que mencionar las cuerdas de nudos, las perchas, los trapecios, los columpios, las barras paralelas, los trampolines, los potros, las pesas, las masas, las barras de bolas, etc.

Este tipo de gimnasia fue creado por el alemán Federico Luis Jahn (1778-1852) y el español, naturalizado ciudadano francés Ondeario Francisco Amorós (1770-1848). Este último publicó, en 1836, un *Manual de Educación Física, Gimnástica y Moral*, en donde asigna a esta enseñanza la tarea de crear el orden y la regularidad, y el desenvolvimiento de las facultades éticas, al propio tiempo que el desarrollo de las cualidades corporales y el mantenimiento de la salud.

La técnica de la cultura física que hace uso de aparatos recibe el nombre genérico de *gimnasia alemana*. De preferencia se practica en *gimnasios* y se imparte por maestros especializados.

Muchas objeciones se han levantado contra dicha clase de gimnasia. En general, ésta se apoya en la vieja psicología de las facultades y en la teoría de la disciplina formal. Los ejercicios con aparatos provocan movimientos artificiales, extraños a la práctica de la vida y que conducen a menudo a ciertas actitudes espectaculares; se limitan a la adquisición de ciertas destrezas y habilidades, no pudiendo desenvolverse armónicamente todas las partes del sistema muscular. Por otra parte, la gimnasia con aparatos fomenta al extremo la competencia y emulación personales, y, en cambio, descuida la colaboración de alumnos por medio de los ejercicios y juegos de equipos, cuya importancia subraya la doctrina de la enseñanza activa. Un juego por equipos es aquel en que los miembros que lo integran, olvidando las ocasiones de lucimiento personal, fundan sus individualidades en una nueva unidad y luchan como tal unidad para la victoria común.

En suma: la gimnasia alemana es propicia para formar acróbatas y especialistas en ciertos eventos atléticos, más bien que para suministrar los métodos generales de la cultura física.

2. *La llamada gimnasia sueca (P. E. Ling).*—Durante la misma época en que se daban a conocer las doctrinas de Jahn y Amorós, el ciudadano sueco Pedro Enrique Ling (1776-1839) concibió un método gimnástico fundado en la anatomía y en la fisiología del cuerpo humano. Este método es esencialmente analítico. Ling no se preocupa tan sólo del desarrollo corporal: trata de encontrar ejercicios para desenvolver todas las funciones vitales; sin excluir la circulación y la respiración.

La *gimnasia sueca* comienza por fijar cierto número de movimientos elementales, a partir de los cuales es posible señalar ejercicios encaminados a asegurar de una manera metódica el cultivo de todas las partes del cuerpo hu-

mano. Su gran objetivo no es tanto acrecentar el vigor, cuanto el de procurar la salud.

Los ejercicios de la gimnasia sueca son series de movimientos artificiales, angulares, geométricos, interrumpidos. Se realizan siguiendo un orden convencional y rígido. Además esta gimnasia descuida las prácticas de adiestramiento y agilidad. En los últimos años se le ha destinado a fines ortopédicos: sus ejercicios actúan especialmente sobre el esqueleto (dilatación de la caja torácica, fortalecimiento de las espaldas...).

Hay que acreditar a este tipo de gimnasia la ventaja de que puede ser practicada simultáneamente por muchos niños y que permite la ejecución de movimientos colectivos de indudable belleza. Por otra parte, la monotonía mecánica de sus ejercicios, los cuales conservan discutible valor en el aprendizaje de los movimientos elementales y en la corrección de ciertos defectos físicos, ha sido atenuada en los últimos años: los actuales partidarios de la gimnasia sueca recomiendan juegos y ejercicios que afectan importantes funciones orgánicas.

3. *La gimnasia natural (Demeny, Herbert).*—Para corregir las limitaciones y defectos de la gimnasia sueca, a saber, su carácter analítico, artificial y formalista, se concibió una nueva gimnástica, sintética, natural y concreta. Su creador fue J. Demeny (1850-1917). Muy pronto el doctor F. Lagrange y el oficial de marina G. Herbert adoptaron la doctrina, bien que con algunas modificaciones.

El método natural nace como una crítica de la gimnasia analítica. Ésta, como se ha dicho, descompone lo que está unido de manera natural y recomienda ejercicios convencionales de efectos locales, todo lo cual es muy diferente de movimientos que practica el cuerpo humano, dada su estructura y fisiología. La cultura física debe estar inspirada en la síntesis y armonía de los movimientos corporales; debe ser, en lo fundamental, la práctica de ejercicios que, de hecho, realiza el educando, o que le son indispensables para asegurar su protección y su conservación. Los ejercicios adoptarán desde un principio una forma natural y tenderán a un rendimiento útil. Deben ser, además, una preparación metódica para todo trabajo manual, sin propender a especialización alguna. Este principio viene a suprimir el automatismo estático de la gimnasia sueca, pues los ejercicios deben ser integrales y continuos. Por ello, Herbert recomienda la carrera, el salto, la lucha, la natación, el lanzamiento, etc.

Otros principios del método natural son éstos: adquirir simultáneamente vigor y agilidad buscando la independencia de las contracciones musculares y evitando las contracciones inútiles; cuidar en los ejercicios la participación de todo el cuerpo, y atender al ritmo de trabajo óptimo, de tal manera que se permita la completa reparación de las fuerzas durante el reposo.

Finalmente, la técnica natural de la educación corporal se preocupa gran-

demente por los aspectos higiénicos, estéticos y morales del educando. Como dice el doctor Latarjet, esta gimnasia asocia siempre a la higiene el vigor y la destreza, la gracia y la belleza en cada uno de los ejercicios, y preconiza la práctica de grupos o equipos de niños, en la ejecución de diversas actividades.

4. *Otros métodos naturales.*—Inspirándose en las fecundas ideas de Demeny y Herbert, han ido apareciendo en los años postreros, otros métodos orientados en una concepción sintética y natural de la cultura física.

Desde luego, hay que mencionar el método de los austriacos Gaulhofer y Mlle. Streischer, quien repudian la gimnasia artificial y dan una considerable importancia a la relación existente entre los movimientos y los estímulos que los producen. Consideran que un ejercicio es natural cuando se desenvuelve según la estructura y las funciones del cuerpo humano; cuando, por su fuerza y su duración, responde exactamente a su objeto, por ejemplo, vencer resistencias; cuando el esfuerzo es determinado por un estímulo exterior.

Otro método importante es el *método eurítmico*, de J. Dalcroze, el cual tiene su más amplia aplicación en la gimnástica femenina. Dalcroze asocia la música a los ejercicios naturales y continuos, esencialmente caracterizados por un apropiado ritmo. El doctor Latarjet dice de este método: "es más bien una escuela musical o un solfeo muscular, que un método de gimnasia".

Es oportuno citar aquí también, algunos procedimientos de gimnasia sintética practicados en Norteamérica e Inglaterra, en las *drill classes*, post o perescolares y en las escuelas de distintos grados. La escuela puede y debe enseñar juegos populares, como la danza y el coro; debe proporcionar el hábito del paseo; debe hacer amar la vida en común, preparando así las asociaciones de jóvenes en las cuales podrán ser continuados los mismos placeres y podrán verificarse también las conversaciones y las prácticas eficaces relativas a la vida de la adolescencia y del adulto.

En estas obras de adolescentes podría ser aplicada la interesante "gimnasia primitiva" de Niels Bukh (Dinamarca), gimnasia correctiva general para adolescentes deformados por un oficio, gimnasia médica para jóvenes que comienzan a sufrir, euritmia bajo todas sus formas, de un gran valor educativo moral, al lado de todas las prácticas educativas, físicas, intelectuales y morales destinadas a perfeccionar a la juventud y a conducirla a una madurez integral y dichosa. [1]

5. *Juegos y deportes.*—El juego es una actividad insustituible en la cultura física. Los juegos naturales dice Gulick, tienen la mayor importancia en la educación física, porque constituyen el resultado de un trabajo de selección que se ha ido verificando a través de un número considerable de siglos.

Los juegos, claro está, deben ser apropiados a la edad de los educandos.

[1] DEMOOR y JONKHEERE, *op. cit.*, pág. 451.

Por ello, los llamados juegos atléticos y los juegos deportivos han de ser impartidos sólo en el último ciclo de la enseñanza primaria y en las escuelas de cultura media y profesionales. "Entre los juegos atléticos se cuentan las carreras cortas, y las de relevo, los saltos de anchura y los de altura. Entre los juegos de equipo, el popular futbol, la pelota vasca, el basquetbol, el beisbol, etc. Además hay que contar, cuando las circunstancias lo permitan, la natación y el alpinismo".

"El deporte coincide con el juego en su carácter activo, placentero y desinteresado; pero se diferencia de él, en que requiere una organización y un esfuerzo más intenso, una competencia o emulación mayores. Las normas del deporte tienen además un marcado carácter ético: el *fair play*, el juego limpio, es una de sus notas esenciales, mientras que en el juego infantil esto no tiene apenas importancia. Podríamos decir que el juego es pura biología, mientras que el deporte es biología y ética. Compárense a este efecto las reglas del deporte de futbol con el juego de policías y ladrones de los niños.

"El deporte es, sobre todo, el juego por equipos. El equipo constituye una unidad espiritual, tiene un estilo, una vida superior a la individualidad. Pero no anula a ésta, sino que la exalta. El individuo realiza en el equipo una función propia, insustituible; es como la rueda de una máquina, o mejor, como un miembro esencial de un ser vivo que, naturalmente, no puede actuar por sí, independientemente, sino que tiene que contar con los demás, integrándose en el ser total. Aquél es así la perfecta conjugación de la pedagogía individual y la pedagogía social.

"Los deportes, por consiguiente, no son sólo medios de educación física, sino también, y sobre todo, de educación moral. En el deporte se cultivan, en efecto, virtudes esenciales para la vida humana. Entre ellas figura en primer lugar el espíritu de competición, que lejos de ser reprochable, cuando se aplica discretamente es de un gran valor educativo. Aún de mayor interés es el espíritu de rectitud en el juego limpio (*fair play*), que impide las faltas conscientes y cultiva el sentido de veracidad y justicia. Asimismo, el deporte fomenta el endurecimiento físico, tan necesario, sobre todo en los alumnos de las ciudades. Finalmente, desarrolla el sentido de solidaridad, haciendo responsable a cada uno de la totalidad del equipo, y el de autodominio o *self-control* personal". [2]

El auge de los deportes que se inicia a fines del siglo XIX, cuyo signo fue la celebración en Atenas, de la primera Olimpíada de la Era Moderna (vigésima Olimpíada en Munich, Alemania. 1972), determinó en gran parte la propagación de éstos en los planteles docentes, sobre todo en las universidades y politécnicos.

El impulso provino de Inglaterra, en donde se organizó en 1880 el llamado

[2] L. LUZURIAGA, *Pedagogía*. Editorial Losada, Buenos Aires, 1950.

atletismo ligero. De ahí, pasó a otros países la práctica de los deportes, práctica que se ha venido intensificando cada vez más en el siglo XX.

6. *La educación higiénica.*—La higiene es un conjunto de conocimientos relativos a la protección y mejoramiento de la salud del individuo, y de la comunidad, y la técnica adecuada para poner en práctica dichos conocimientos.

La higiene abarca tanto los cuidados del cuerpo (higiene corporal), como los cuidados de la psique (higiene mental, o sea la lucha en favor de las mejores condiciones para el desarrollo de las funciones psíquicas).

La práctica de la educación higiénica ha pasado por varias etapas. De hecho, hace un siglo, no tenía lugar alguno en la escuela. Más tarde, se introdujo en los planes de enseñanza, pero, de conformidad con los métodos didácticos en uso, tuvo un carácter informativo: se creía enseñar la higiene, dando a conocer los nombres de los huesos del cuerpo y definiendo las funciones de los diversos órganos. J. Ellinger propuso la creación de médicos escolares, en 1877.

El primer cambio importante en la enseñanza de la higiene se produjo cuando, hace unos veinticinco años, vino a concederse mayor atención en los libros al saneamiento general de los escolares, la dieta adecuada, la necesidad del sueño, la vida al aire libre, etc., y se puso en segundo término el estudio de la estructura corporal. Grande importancia para ello tuvo la celebración de congresos internacionales de esta materia, de los cuales el primero se llevó a efecto, en Nuremberg (1904).

La etapa decisiva en la educación higiénica tiene efecto cuando, en armonía con la enseñanza activa, se hace de aquélla una práctica funcional. Ahora la escuela lleva a cabo inspecciones con objeto de mantener dientes, cara y manos limpios; se lleva el récord del peso de los niños, y se proporciona comida a los niños mal nutridos. Se enseña a los niños a no estornudar sin cubrirse antes la boca y la nariz. Se practican a los niños exámenes físicos por médicos y dentistas. Se concede gran cuidado a una higiénica iluminación y ventilación de las aulas, etc. En suma, el concepto moderno del trabajo sanitario en las escuelas primarias es asunto: 1º de desarrollar hábitos saludables; 2º de dar al niño tales conocimientos sobre la salud que le ayuden a proteger y mejorar la suya; 3º de interesar al niño en su propia salud, y 4º de salvaguardar la salud del niño, mediante exámenes físicos e inspecciones y creando un medio sano en la clase. (A. Franklin Myer y O. Clinto B.)

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Breve monografía sobre la doctrina de la cultura física de Ondeario Francisco Amorós.*
b) *Breve monografía sobre la doctrina de Pedro Enrique Ling.*
c) *Concepto y problemas de la gimnástica natural.*

V

LA PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA. LA PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL DE TIPOS PSICOLÓGICOS Y DE ANORMALES

1. Conceptos generales. 2. La paidología. 3. El behaviorismo o conductismo de J. Watson y sus críticos (W. Mc. Dougall y R. M. Ogden). 4. Nuevos aportes de la pedagogía experimental. 5. Los tipos psicológicos. 6. Pedagogía psicoanalítica y psicología individual. (Freud, Adler, Jung, Allers...). 7. La pedagogía de anormales.

E. CLAPARÈDE, *Psicología del Niño y Pedagogía Experimental.* Trad. española de D. Barnés. Buenos Aires, 1944.—O. KLEMM, *Psicología Pedagógica.* Barcelona. Editorial "Labor", 1935. — F. N. FREEMANN, *Experimental Education.* Laboratory manual and typical results, New York, 1932.—A. GONZÁLEZ Y FERNÁNDEZ, *Diagnóstico de los Niños Anormales.* Madrid, 1925.—R. G. MANDOLINI GUARDO, *Psicología Pedagógica.* Buenos Aires, 1952.

1. *Conceptos generales.*—La educación es un fenómeno complejo. En él intervienen muchos factores. Como hecho por obra del cual el educando toma posesión de los bienes de la cultura, el proceso educativo se halla en relación inseparable con ciencia y arte, moral y derecho, lengua y religión, economía y técnica. Considerada la educación como fenómeno a virtud del cual las generaciones jóvenes de una comunidad sustituyen a las generaciones adultas, tiene la actividad pedagógica una innegable estructura histórica. Desde otros ángulos puede ser visto el hecho pedagógico: a manera de proceso biológico, político, etc.

Por este motivo, una comprensiva teoría de la educación debe, dividirse en varias partes. El hecho de la plasticidad orgánica del educando así como el de la herencia y crecimiento biológico de éste, por ejemplo, ha de ser materia de estudio de la biología pedagógica; el aspecto social de la educación, capítulo de la pedagogía sociológica.

Entre todas estas secciones de la ciencia de la educación, ha tomado gran

incremento en nuestro tiempo la consideración psicológica del hecho educativo, con el nombre de psicología pedagógica o psicológica de la educación. Algunos llaman *psicotécnica pedagógica* a este estudio de la vida psíquica del educando, entendiendo por psicotécnica en general, el conjunto de los trabajos realizados acerca de la aplicación a la vida práctica de los conocimientos psicológicos (psicología del testimonio en la jurisprudencia, psiquiatría, en la medicina, etc.). La psicotécnica pedagógica se sirve de la psicognóstica, que permite el conocimiento de los sujetos por estudiar; de la *psicodiagnóstica*, que examina un contenido de conciencia singular, y de la *psicoprognóstica*, que trata de determinar el posible desarrollo anímico del niño y del joven, con el propósito de fijar la orientación escolar y profesional de éste.

La psicología pedagógica se construye mediante los conocimientos y métodos de la psicología diferencial e individual, y ocupa tan sólo una parte, bien que muy importante, del problema educativo. Sin tomar en cuenta el sentido y los límites de esta consideración psicológica del hecho formativo, muchos psicólogos y pedagogos tratan de reducir todo el problema pedagógico a psicología educativa, viendo en los otros factores apuntados aspectos secundarios en la ciencia de la educación. Semejante actitud recibe el nombre de *psicologismo pedagógico*.

La pedagogía actual es deudora de muchos descubrimientos a la psicotécnica educativa; la psicología experimental, como ya se ha indicado, se nutre en máxima proporción de los grandes descubrimientos de la psicología contemporánea. [1]

2. *La paidología.*—La psicología educativa nace el mismo día en que aparece el estudio científico del niño o *paidología*. La primera obra que acomete centralmente el tema se debe a Tiedemann (*Observaciones sobre el desarrollo de las facultades psíquicas de los niños*, 1787), cuyo valor no se reconoció, sin embargo, hasta que Michelan, en 1863, y, más tarde, Bernard Pérez, en 1871 hicieron su traducción al francés. En 1840 publicó Carlos Darwin su célebre artículo *A biological sketch of an infant* (Un esbozo biológico de un niño). y en 1851, el médico austriaco J. E. Löbisch daba a luz su libro *Entwicklungsgesichte der Seele des Kinder* (Historia del desarrollo del alma del niño). A estas obras capitales siguieron la de B. Sigismund, *Kind and Welt* (Niño y mundo), en 1856, la de Ludwig Strümpell, de Leipzig, *Psychologische Pädagesichte der Seele des Kinder* (Historia del desarrollo del alma del niño). *observaciones sobre el desarrollo psíquico del hombre en los primeros años de vida*. El año de 1898 apareció el notable estudio de Baldwin, *Desarrollo del alma en el niño y en la raza*. En 1893 fundó Stanley Hall, en los Estados Unidos, la *National Association for the Study of Child* (Asociación Nacional para el

[1] Para profundizar estos conceptos, puede consultarse A. STOSSNER. *Psicología pedagógica*. Trad. española de J. R. Danilewsky, Madrid, 1936.

Estudio del Niño), cuyo órgano en la prensa fue la revista *Pedagogical Seminary*. En Inglaterra, Jules Sully publicó en 1895 su libro *Estudios sobre la infancia* y fundó la *Child Study Association* (Asociación para el estudio del niño), cuyos trabajos se publicaron en la revista *The Paidologist*. En Francia, en 1896, comenzó a publicar Alfred Binet su revista *Année Psychologique*. En 1900 creaba Fernando Buisson la *Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, colocada bajo los auspicios del célebre psicólogo Th. Ribot. En 1899, se fundó en Alemania la *Verein für Kinderpsychologie* (Unión para la psicología del niño), presidida por Stumpf, y se publicó la revista *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, dirigida por Kemsies. En Bélgica, son notables los trabajos de Schuyten, de Amberes, y de Decroly, dedicados estos últimos más bien a la infancia anormal. Los estudios de Schuyten se publicaron en la revista, redactada en flamenco, *Paidologisch Jaarboek*. En Italia sobresalen Paola Lombroso, con su libro *La vita del bambini* (1894), y el célebre psicólogo S. de Santis. En este país publicó Ferrari su Revista de *Psicologia applicata alla Pedagogia*. En Suiza son notables los trabajos de Eduardo Claparède y sus colaboradores del "Instituto J. J. Rousseau". En la República Argentina son antecedentes dignos de consideración los estudios de Víctor Mercante y los del doctor Senet. Ernesto Meumann resumió todos los trabajos realizados hasta 1911 en los tres gruesos tomos de sus *Vorlesungen zur Einfunkrung in die experimentale Pädagogik* (Lecciones sobre la introducción a la Pedagogía experimental). Más tarde siguen a éstos los estudios de Carlos y Carlota Bühler, los de Clara y Guillermo Storn, las investigaciones de Emilio Zeisig en su notable obra *Die Erforschung des Gedankes, Gefühl und Sprachleben unserer Shulneulinge* (La investigación sobre la vida intelectual, emocional y lingüística de nuestros niños recién ingresados a la escuela), y las de O. Kroh, *Die Psichologie des Grundschulkindes* (La Psicología del niño en la escuela primaria), y de Koffka, *Bases para la Evolución psíquica de la Edad infantil*, etc. En España se ha distinguido el psicopaidólogo Domingo Barnés, con sus buenos trabajos: *La Paidología*, *El Desenvolvimiento del Niño*, y otros. [2]

3. *El behaviorismo o conductismo de J. Watson y sus críticos (W. McDougall y R. M. Ogden).*—Un tipo de biologismo psicológico que ha influido durante el segundo y tercer decenio del siglo XX, en la ciencia y técnica de la educación, es la doctrina fundada por J. Watson (1878...). La psicología precedente, indica este autor, partía de ideas abstractas e irreales, como alma, conciencia, percepción, fin... Sobre tales ideas nunca se pudo construir una verdadera ciencia de observación y experimentación.

Para convertir a la psicología en verdadera ciencia, precisa descubrirle un objeto que pueda ser observado. Ahora bien, dicho objeto es la conducta

[2] S. HERNÁNDEZ RUIZ, D. TIRADO BENEDI. *La Ciencia de la Educación*, México, 1959.

(en inglés, *behavior*) ; lo que el organismo hace o dice. El behaviorista se pone en presencia del organismo humano y dice: ¿Qué puede hacer? ¿Cuándo comienza a hacerlo? Si no puede hacerlo, a causa de su naturaleza innata, ¿qué se le puede enseñar a hacer? ¿Qué métodos empleará la sociedad para enseñarle a hacerlo?

No podemos practicar la introspección del animal e interrogarlo sobre su conciencia, pero podemos privarlo de alimento, ponerlo en un local a alta o baja temperatura, donde falta el alimento y la excitación sexual, etc... y nosotros podemos observar su manera de actuar. Sin preguntar nada, podemos, por medio de esta observación sistemática y controlada, llenar volúmenes sobre todo lo que el animal hace bajo la influencia de actividades, ya sean innatas, ya sean adquiridas. Llegaremos bien pronto a decir que actúa de tal manera, por tal o cual razón.

La regla o la base que el behaviorista observa siempre, es: puedo describir el fragmento de conducta que se desarrolla ante mí, por los términos de excitación y de respuesta (*stimulus and response*). Designamos impresión o excitación toda modificación en el estado psicológico de un animal, como por ejemplo, el cambio que se produce por privarle de alimento. Por respuesta designamos ese sistema de actividad organizada que observamos por todas partes en cada especie animal, como por ejemplo, construir un rascacielos, dibujar planos, educar niños, escribir libros, etc.

La psicología behaviorista se funda sobre los reflejos, tal como la neuropsicología los describe. Supongamos que al nacer ya haya cierto número de reflejos o de respuestas. Es lo que llamamos reflejos incondicionados. Una excitación determinada debe provocar esas respuestas, sin ninguna preparación previa. Es lo que llamamos excitaciones incondicionadas.

Ahora bien, nosotros podemos influir en alto grado sobre la conducta por el "condicionamiento", es decir, el reemplazo, la combinación, la unión, la sustitución y la modificación de las excitaciones. Acompañando y reuniendo, simultáneamente y en diversos momentos, una excitación incondicionada y otras excitaciones diferentes, notaremos que estas últimas provocarán bien pronto las mismas respuestas.

Pero ¿cómo explicar el "pensamiento" en términos behavioristas? El behaviorista no encuentra misterios en la actividad cerebral. Le parece que pensar es una manera de actuar, una organización motriz, como el tennis, el golf o cualquiera otra actividad de los músculos. ¿Qué clase de actividad de los músculos? La actividad que se despliega hablando. Pensar es simplemente hablar, pero hablar por medio de actividades musculares escondidas. Toda nuestra organización corporal actúa pensando. Pensamos con todo nuestro cuerpo. Mas la organización de nuestras palabras juega aquí un papel tan importante, que podemos afirmar que la actividad del pensamiento es en gran

parte un hablar sub-vocal. Las palabras son entonces las excitaciones condicionales de nuestro mundo de objetos y de acciones.

Aceptar el behaviorismo en su conjunto, implica la eliminación de viejos hábitos y la adquisición de hábitos nuevos. El behaviorismo es un vino nuevo que no se puede poner en barriles viejos.

Antecedentes de la doctrina de Watson fueron, seguramente, los notables experimentos de E. L. Thorndike (1874...) sobre la aptitud de aprendizaje de los animales. Después de la primera guerra mundial (1914-1918) pareció fortalecerse esta doctrina, llamada burlonamente *psicología del sarbon* (arco reflejo) por W. McDougall, con la teoría de los reflejos condicionados del ruso Iván Petrovich Pavlov. Pero hacia 1924, en Washington, se suscitó una ruda discusión en torno del behaviorismo entre Watson y McDougall. El juicio imparcial sobre este debate hizo notar que el error fundamental de Watson y sus discípulos reside en empeñarse en negar la existencia de la estructura intencional de la psique humana (R. M. Ogden). Desde entonces ha venido afirmándose cada vez más la psicología estructural. McDougall llama a su doctrina *psicología finalista*. Semejante psicología, dice, viene a diferir de las demás escuelas en lo que éstas descuidan, desconocen o niegan: que el carácter más fundamental de todas nuestras actividades es su finalidad. Cuando todos los psicólogos reconozcan este carácter de la vida psicológica (el momento parece propicio), la psicología finalista deberá abandonar su nombre, y se convertirá en una ciencia que emplee todos los métodos posibles para estudiar al hombre, sobre todo los métodos objetivos y los subjetivos, los experimentales y los introspectivos, el análisis del sueño y la asociación libre, los métodos de laboratorio, de la antropología, de los campos, de las encuestas mentales, de las estadísticas, de las ciencias sociales, de la psicología, de la neurología, de la psiquiatría, de la cirugía cerebral, de la adenografía y de la química biológica; y sobre todo, el método de estudio comparado de los hombres y de los animales.

4. *Nuevos aportes de la pedagogía experimental.*—El movimiento actual de la *pedagogía experimental* se confunde con los rendimientos de la psicotécnica pedagógica. La obra de W. James, *Psicología Pedagógica;* de Edward L. Thorndike, *Psicología educativa;* de E. Claparède, *Psicología del Niño y Pedagogía experimental;* de A. Binet, *Ideas Modernas sobre los Niños:* de Otto Klemm, *Psicología pedagógica;* de O. W. Dörig, A. Stoessner y Otto Tumliz, han abierto el camino a estudios monográficos de todo orden, de los cuales los más salientes son:

1º—El estudio del desarrollo intelectual del niño, sobre todo por medio de los *tests* o pruebas mentales, bien del tipo individual o colectivo, sea como pruebas de inteligencia o de instrucción. El punto de partida de aquéllos es, como se sabe, la 'escala métrica' de la inteligencia de Binet, con las sucesivas revisiones de Terman, Bobertag, Decroly, Spearman, Stern, etc.

"2º—El estudio de otras actividades y aptitudes anímicas, fuera de las intelectuales, y su relación con la obra educativa: lenguaje, atención, fatiga, memoria, voluntad, etc., y su determinación también por pruebas y otros métodos, como los realizados por Rossolino, Yerkes, Stern, Lipmann, Porteus, etc.

"3º—El estudio de un problema particular de tanta importancia para la labor escolar como es el del aprender, partiendo de las investigaciones de Thorndike sobre el 'ensayo y el error', de las realizadas por los psicólogos de la forma como Wertheimer, Köhler y Koffka y por behavioristas y reflexólogos como Watson, Bechtcherev y Pavlov sobre la respuesta condicionada.

"4º—El problema de la selección, clasificación y promoción de los alumnos, con los estudios especiales sobre los exámenes y el de la orientación profesional en relación con la educación, tal como han sido estudiados por Stern, Claparède, Decroly, Washburne, Cyril, Burt, etc.

"5º—El estudio de los niños anormales, retrasados y superdotados, con sus correspondientes clasificaciones y tratamiento en instituciones especiales, a partir de los conocidos estudios de Séguim y proseguidos por infinidad de psicopedagogos, como Goddard, Binet, Decroly, Descoeudres, Moede, Hylla, etc.

"6º—La caracterización y estudio psicológico del educador en sus diversas fases y manifestaciones, así como su actitud educativa, a partir de los trabajos de Dilthey y Spranger y con las obras de Kerschensteiner y Jonás Cohn de tipo científico-espiritual.

"7º—El estudio del influjo del medio en su aspecto psicológico: familiar, social, popular y sus efectos sobre la obra educativa, acerca de lo cual existen numerosos trabajos de Argelander, Bühler, Busemann, Froeman, Katz, Murphi, etc.

"8º—Por último, la psicología colectiva de la clase y de la escuela, como entidades o grupos sociales autónomos, tal como se han puesto en evidencia en el trabajo por grupos o equipos, en sus correspondientes bandas o partidas espontáneas fuera de la escuela, según las obras de Bühler, Boring, Schemmer, Stern, Reinninger, etc." [3]

5. *Los tipos psicológicos.*—La psicología pedagógica empalma en algunos pedagogos con la dirección psicológica del *behaviorismo* o *conductismo,* conforme a la cual la vida psíquica se explica por la conducta externa del sujeto, como se ha dicho.

Más eficaz en el desenvolvimiento de la psicología pedagógica ha sido la *Psicología de la Forma,* de Wertheimer, Koehler, Koffka. Contra la psicología *atomística* que pretende explicar la vida anímica por agregados de elementos aislados, hace notar Wertheimer que los hechos más simples de la

[3] L. LUZURIAGA, *La Pedagogía Contemporánea,* pág. 33. Segunda edición.

conciencia tienen cierto grado de *forma*, de *estructura*. Lo que se da en la conciencia son siempre conjuntos y procesos totales más o menos estructurados, más o menos determinados, con propiedades totales, frecuentemente muy concretas, con leyes internas, con tendencias totales características, con condiciones determinantes que impone el todo a las partes.

El psicólogo norteamericano Raymond Holder Wheeler (1892...) ha dado un concepto muy exacto de la estructura o forma psicológica. *Gestalt* es el término alemán de *forma*. Esta es un hecho vivido que es un todo orgánico, analizable en partes pero no "compuesto" de partes. Los caracteres esenciales de una *Gestalt* son: 1. Su unidad dinámica (construida en el espacio y en el tiempo); 2. El hecho de que sus diversos aspectos extraen sus propiedades del conjunto; 3. Que posee una propiedad, una forma particular, conforme a su propia organización única; 4. Que sus detalles pueden cambiar, tanto tiempo como se mantiene su forma. Así, por ejemplo, una melodía es una *Gestalt*. Es más que la suma de notas individuales. Puede ser ejecutada en cada clave, alto o bajo por cada instrumento, y siempre conserva su forma. Cada tono está en relación dinámica con el conjunto de la melodía —ocupa su lugar en la armonía psicológica de los tonos— y recibe sus cualidades musicales de toda la *Gestalt*.

También la psicología de tipos brinda ricas sugerencias a la ciencia de la educación. Entre los más importantes tipos psicológicos conviene mencionar:

a) Tipos de representación, de Charcot, fundados en el predominio de algunos de los sentidos corporales: visual, auditivo, motriz y mixto.

b) Binet acepta los cuatro tipos anteriores, pero extiende su investigación a las formas de la inteligencia y establece, en relación con el trabajo intelectual los tipos de inspiración y reflexión; en cuanto a la forma de encaminar la observación, subjetivos y objetivos; en lo tocante a las imágenes sensibles de las cuales se sirve principalmente la inteligencia, práctico y literario, o intuitivo y lógico, o sensorial y versal (*Ideas modernas acerca de los niños*).

c) Ribot atiende principalmente a los modos de reacción afectiva, y hace una clasificación muy cerrada y esquemática a imitación de las ciencias naturales. Los tres tipos fundamentales son:

1. Sensitivos (predominio de las sensaciones internas y orgánicas, inquietud, pesimismo).

2. Activos (en que hay exuberancia de vida, espontaneidad, atrevimiento, optimismo).

3. Apáticos (indiferencia, inercia).

d) Paulhan considera las formas más simples de las leyes psicológicas fundamentales (asociación, inhibición, contraste, contigüidad, semejanza, etc.), referidas a estudios histórico-biológicos y distingue los siguientes tipos:

1. Equilibrados, caracterizados por la combinación armónica de las tendencias.

2. Unificados, en quienes se produce la armonía por subordinación a una tendencia predominante.

3. Dominados, cuyo equilibrio es resultante de la lucha de tendencias.

4. Vacilantes, escrupulosos, contradictorios.

5. Impulsivos, actividad independiente y desordenada de los elementos espirituales.

6. Compuestos, resultantes de la superposición de orientaciones diferentes.

e) Jaensch toma como punto de partida, observaciones referentes a la raigambre de las funciones psíquicas, siguiéndolas desde su integración hasta sus niveles más elementales, y alcanzando, así, las formas fundamentales del ser humano.

Los tipos fundamentales son el integrado y el desintegrado, pero hay múltiples formas intermedias y combinaciones.

f) Fouillé (*Temperamento y carácter*) habla de tipos: sanguíneo, nervioso, bilioso y flemático.

g) Para Pende (*Endocrinología psicológica*) los tipos fundamentales son el *anabólico* (amante de la conservación y la paz) y el *catabólico* (transformador y amigo de la lucha).

h) Kretschmer (*Estructura corporal y carácter*) funda la tipología en la constitución somática general. Para él, los dos tipos principales son los *esquizotímicos* (replegados sobre sí mismos) y los *ciclotímicos* (abiertos a los demás, con quienes comparten el placer y el dolor).

i) Los psicoanalistas hablan con Jung de dos tipos: los *introvertidos* y los *extrovertidos*.

j) En fin, la tipología de base cultural iniciada por W. Dilthey y que Spranger desenvuelve en los tipos: *teórico, estético, económico, político, social y religioso.*[4]

6. *Pedagogía psicoanalítica y psicología individual* (*Freud, Adler, Jung, Allers...*).—No menos importantes en la psicología de la educación son la doctrina del *psicoanálisis* de Sigmund Freud y la *psicología individual* de Alfredo Adler. Ambas doctrinas suelen ser llamadas *psicología de lo profundo*, como quiera que encuentran la explicación más radical de la vida anímica en *hechos inconscientes*, esto es, en fenómenos de que el sujeto no se da cuenta; pero que, a manera de fuerzas recónditas y activas, influyen decisivamente en la conducta del hombre.

[4] S. HERNÁNDEZ RUIZ, D. TIRADO BENEDI, *op. cit.*, págs. 236 y s.

Freud (1856-1939) parte de la idea de que, con frecuencia, el hombre, bajo la presión de ideas morales y religiosas, expulsa de su conciencia ciertas representaciones de carácter sexual provocando, las más de las veces, una lesión anímica (*trauma*). A pesar de esta especie de censura que practica el sujeto en estado de vigilia, se presentan, desde la región del inconsciente, con todas las máscaras y disfraces imaginables, en la zona de lo consciente dichas representaciones sexuales. La acción de este impulso sexual reprimido (*líbido*) explica, según Freud, olvidos, equivocaciones al hablar, errores, incluso los actos morbosos de todo género.

Para Freud, hay tres clases de neurosis: a) *actuales* (neurastenia, hipocondría); b) *narcisistas* (demencia precoz, manía persecutoria), y c) *de traslado* (histerismo, obsesión).

El método psicoanalítico intenta sacar de las profundidades de lo inconsciente estas representaciones perturbadoras, por medio de una *cadena de asociaciones*. De esta suerte logran expresarse dichos complejos emboscados y dejan de ejercer sus efectos nocivos (*catarsis*, purificación anímica).

De tan importantes ideas, se ha constituido una pedagogía psicoanalítica. Gracias a ella se ha podido, a decir de Oscar Pfister (*El Psicoanálisis y la Educación*), lograr una profunda comprensión psicológica de incontables alumnos antes enigmáticos por completo, y, sobre todo, influir sobre ellos tratando de sublimar la sexualidad mediante tareas culturales y recreativas adecuadas. La pedagogía psicoanalítica descubre, por una parte, las inhibiciones perjudiciales ocasionadas por las fuerzas psíquicas inconscientes y trata de reducirlas y dominarlas sometiéndolas a la voluntad de la personalidad, y que, por otra parte, toma en consideración en su trabajo positivo los datos obtenidos por el psicoanálisis.

Para Adler (1870-1937), el *sentimiento de inferioridad* es el complejo subconsciente que explica las perturbaciones de la vida anímica. Puede adquirirse desde la primera *infancia* ora por los niños *mimados*, ora por los niños *odiados*. Los primeros, al recibir fuertes descalabros en la vida; los segundos, por los hábitos de rencor que adquieren, difícilmente extirpables. "Todos los desgraciados desde el punto de vista anímico y todas las víctimas de la neurosis o del abandono, pertenecen a la serie de hombres que no han tenido la suerte de desarrollar su sentimiento social en los años de la juventud". Adler sostiene, además, que el sentimiento de inferioridad lleva frecuentemente a la obstinación y a otros tipos de conducta sociales. En cambio, toda verdadera felicidad le parece inseparablemente unida al sentimiento de ser el prójimo y de darse a los demás.

Desde el punto de vista pedagógico, el procedimiento de la *psicología individual* de Adler representa un método de ilimitadas sugestiones. Adler llega a rechazar como prejuicios todas las hipótesis de aptitudes congénitas. "Todos

los grandes resultados me parecen, dice el psicólogo, producto de una buena educación, de ánimo entero, y de un principio temprano de ejercitación acertada". [5]

También tienen señalada importancia en la ciencia de la educación las ideas psicológicas de Carlos Gustavo Jung (1875-1946). Fue discípulo de Freud y condiscípulo de Adler. Más tarde concibió una teoría explicativa de la vida humana fundada en la noción de lo inconsciente; pero en función de tipos psicológicos. Su libro *Psicología Analítica y Educación* muestra cómo la enseñanza sólo a través de una tipología puede realizar sus objetivos.

R. Allers (1883...) ha hecho importantes aplicaciones de la psicología de Freud y Adler al campo de la pedagogía sexual. Parte de la idea que todo hombre es peculiar y distintivo, y de que la práctica educativa encuentra un problema nuevo en cada caso particular. Una ignorancia completa del problema sexual puede conducir a la juventud hacia toda clase de actitudes malsanas. Una preocupación demasiado atenta, reportaría las mismas consecuencias. La educación debe encontrar un camino entre ese doble peligro.

En contra de la doctrina psicoanalítica, bien que en tono crítico, ha escrito el teólogo católico Linus Bopp (1887...). Las grandes necesidades del alma, que el psicoanálisis revela, y que la Iglesia satisface, son la necesidad de amor real y noble, y el deseo de la estima de los demás. Aun bajo las formas más pervertidas, Freud ha descubierto una tendencia hacia las grandes creaciones del amor y el cristianismo colma este ideal.

7. *La pedagogía de anormales.*—Estos y otros descubrimientos psicológicos han coadyuvado a crear definitivamente la *pedagogía de anormales.* Esta pedagogía llamada también *pedagogía teratológica* suele dividirse en dos secciones: la que estudia los *anormales físicos* (sordomudos, ciegos, cojos, mancos, etc.), y la que trata de los *anormales psíquicos.* Tocante a los primeros se han fundado establecimientos de *reeducación y readaptación profesional,* aprovechando las posibilidades que ofrecen, habida cuenta de sus defectos.

Entre los anormales físicos y los anormales psíquicos suele colocarse a los anormales por *aberraciones sexuales.* Éstas, en efecto, tienen generalmente su origen en causas somáticas y anímicas a la vez. Las principales aberraciones sexuales son el onanismo, la homosexualidad, el amor lésbico, el exhibicionismo, el fetichismo, el sadismo y el masoquismo.

Por lo que concierne a los anormales mentales (retrasados, débiles, idiotas, etc.), los trabajos de los psiquiatras Itard, Seguim, Charcot, Richet, Janet, Feré, Bernheim, Liebault, Behring, Stötzner y otros, demostraron las posibilidades educativas que ofrecían y se crearon en Alemania, Suiza, España, Fran-

[5] A. ADLER, *La Psicología individual y la Escuela.* Trad. española de J. Sala. 2ª ed., Buenos Aires. Editorial "Losada".

cia, y luego en todas partes, numerosos establecimientos especiales para esta educación.

"Pero los trabajos serios y sistemáticos de pedagogía teratológica fueron iniciados por Strümpel, que se propuso investigar los obstáculos patológicos de la formación juvenil. Los trabajos de Montessori, Lombroso, Decroly, Lafora, Pereira, A. González, Karman, E. Wulffen, I. Klug, H. Ellger y R. Guitleisch, la escuela psicoanalista (sobre todo de Adler) y los progresos de la psiquiatría en general, han dado material y elementos a esta clase de estudios y, sobre todo, han permitido provechosas y eficientes aplicaciones prácticas.

Los métodos principales empleados en la educación de esta clase de anormales son: la psicagogía o curación por procedimientos de educación psíquica; la ergoterapia o curación por el trabajo; la ortofrenia, la sugestión (hipnosis, sugestión en la vigilia), la autosugestión (método de Coué), el método de sublimación, de Freud (transformación de la líbido impulsiva en valores morales, artísticos y otros que se ponen al servicio del yo), la psicología individual adleriana (la comprensión, el abandono de la actitud de lucha por el prestigio, el reconocimiento de la colectividad y la estructuración del individuo dentro del orden social, conducen a la curación).

La pedagogía curativa tiene por objeto, principalmente, la necesidad de educación del enfermo nervioso psíquico, independientemente de toda teoría predeterminada. El sentido verdadero de la psicoterapia consiste en la comprensión de la personalidad humana libre de prejuicios; en la consideración de todos los factores causantes de la enfermedad y en la aplicación del tratamiento apropiado". [6]

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Concepto y evolución de la paidología.*
b) *Importancia de los tipos psicológicos en la nueva pedagogía diferencial.*
c) *Breve historia del psicoanálisis en sus relaciones con la teoría pedagógica.*

[6] Cfr. S. HERNÁNDEZ RUIZ, D. TIRADO BENEDI. *op. cit.*, pág. 411.

VI

PEDAGOGÍA SOCIAL

1. Las direcciones. 2. P. Natorp y el sistema de la pedagogía social. 3. La pedagogía sociológica (P. Barth, E. Durkheim, K. Weiss, C. Peters, W. Waller, G. S. Counts). 4. El sociopedagogismo italiano (Siciliani, Dominicis...). 5. La pedagogía democrática en Inglaterra y Norteamérica (Dewey, Buttler, P. Nunn, B. Russell...). 6. La ciencia pura de la educación, de E. Krieck y la pedagogía nacional socialista (Hoerdt, Baeumler, Sturm).

P. NATORP, *Idealismo Social.* Nuevas orientaciones en torno a la educación social. Berlín, 1920.—J. DEWEY, *Democracia y Educación.* Versión española en 3 vols. Ediciones de "La Lectura", Madrid.—K. F. STURM, *La Educación Alemana en su Devenir.* Oesternvieck, 1938.—F. MUELLER, *El Significado Social y Espiritual de la Escuela de Producción.* Berlín, 1921.—N. ABBAGNANO y A. VISALBERGHI, *Historia de la Pedagogía.* México, 1964.

1. *Las direcciones.*—El aspecto social del hecho educativo es objeto de amplia y minuciosa consideración en el siglo XX. A ello contribuye la rica tradición pedagógica del problema y el poder cada vez mayor que alcanzan desde el siglo XIX las masas frente a los intereses del individuo aislado. Como es natural, el enfoque del tema no siempre se orienta por un propósito rigurosamente científico. No pocos pensadores mezclan de continuo en los problemas de la pedagogía social, ideologías políticas o convicciones religiosas, que oscurecen, más que aclaran, tan importantes cuestiones.

Habida cuenta de este hecho, pueden dividirse las corrientes de la pedagogía social en dos grupos: las que acometen la tarea desde un punto de vista puramente científico, despreocupadas de teorizar en favor de tal o cual partido político, de ésta o aquella convicción religiosa; y las que, manifiesta o subrepticiamente, se hallan al servicio de dichos propósitos. Al paso que la

primera es una pedagogía social explicativa, la segunda, movida casi siempre por un incontenible impulso de reforma, es una pedagogía social ideológica. Una y otra, claro está, se penetran en más o menos, y una y otra tienen su importancia en la pedagogía del siglo XX.

2. *P. Natorp y el sistema de la pedagogía social.*—El más alto exponente de la pedagogía social es *Pablo Natorp* (1854-1924).[1] La aparición en 1898 de su libro *Pedagogía Social* (Teoría de la Educación de la Voluntad sobre la Base de la Comunidad) significa una época en la historia de la pedagogía. Como uno de los filósofos más destacados del primer cuarto del siglo, representa Natorp, junto con Hermann Cohen, la dirección más fértil del movimiento neokantiano: la Escuela de Marburgo. Su obra constituye en conjunto un excepcional sistema de la fundamentación de la pedagogía, entre toda la rica literatura pedagógica del presente. Así se explica la influencia teórica y política del profundo pensador: es uno de los titulares de la escuela unificada;[2] inspirador de la Constitución de Weimar y del movimiento juvenil alemán; propulsor de la "escuela de trabajo", etc.

a) *El concepto de la pedagogía social.*—Para Natorp, el problema de la educación está en el hombre. Pero éste no es, como a primera vista parece, el individuo. El hombre aislado, fuera de toda relación con sus semejantes, es una pura abstracción. La comunidad de intereses sociales es lo que hace del individuo un hombre. ¿Qué sería el individuo sin sus variadas relaciones con los demás hombres; sin compartir con ellos una comunidad jurídica, económica, de lengua; en suma, una comunidad humana? Ciertamente descendería a lo animal; por lo menos, la peculiar disposición humana sólo se desarrollaría de un modo sumamente pobre, sin rebasar el grado de una sensibilidad cultivada.[3]

Una pedagogía que no parta de tal hecho equivoca el camino desde un principio. "El concepto de la pedagogía social significa el reconocimiento capital de que la educación está socialmente condicionada en todas sus direcciones esenciales, mientras por otra parte una organización verdaderamente humana de la vida social está condicionada por una educación conforme a ella de los individuos que la componen".

Pero la pedagogía debe tomar en cuenta la totalidad del hombre, y, *eo ipso*, la totalidad de la cultura. Mas como la filosofía es la teoría de la cultura, o sea la doctrina de los valores (verdad y belleza, bondad y justicia, salud y utilidad) —que son los objetivos de la educación—, el fundamento

---

[1] Nació en Düsseldorf. Murió en Marburg, donde profesó con éxito sobresaliente. Su influencia en los dominios de la filosofía y de la educación aún es vigorosa. Además de sus obras citadas en el texto, precisa mencionar: *Lineamientos de Pedagogía general, Individuo y Comunidad, Los Fundamentos de la Educación estética.*

[2] F. LARROYO, *Los Fundamentos de la Escuela Unificada.* Ediciones "Logos", 1943.

[3] *Pedagogía Social.*

de la pedagogía no reside sólo en la ética y la psicología, como propuso Herbart; sino en todas las ramas de la filosofía; lógica, estética, ética, filosofía de la religión, filosofía de la historia, psicología.

b) *Paralelismo entre individuos y sociedad.*—¿Cómo se lleva a cabo la formación humana? ¿En qué forma o a través de qué proceso el educando va asimilando los valores culturales dados en la comunidad de vida? Para dar una certera respuesta al problema, precisa analizar la conciencia humana. Ésta se manifiesta en diversas direcciones, pero posee un efecto total, unitario. La conciencia es proceso, acción, movimiento. En ella se ofrecen tres grados. El primero es el *impulso* o tendencia orgánica. El segundo se llama *voluntad*, que se distingue de la tendencia en que no procede irreflexivamente, sino que decide con *libertad*, optando por éstos o aquellos objetivos, pues se presenta frente a éstos, dominando, legislando. En el tercer grado, la conciencia como *voluntad racional* se eleva a la altura del querer moral, que es el reconocimiento de que la tarea del hombre se halla vinculada al bien colectivo de una comunidad de cultura. A estos tres grados de la conciencia corresponden tres grandes actividades sociales: la economía, la jurídico-política y la educativo-moral, en virtud del paralelismo existente entre la vida individual y la vida social. Existe, en efecto, una vida impulsiva social dirigida a una obra social y a un trabajo social (economía). Hay una regulación social de esta vida de impulsos por una voluntad social (derecho), y hay una actividad social de la razón crítica que aspira a la moralización de la comunidad. Los factores básicos de la vida social, se mantienen también conceptualmente separados, pero íntimamente se hallan en la conexión más rigurosa. En ellos se apoya la plena compenetración de la vida social en economía, gobierno y organización educativa con el espíritu de la moralidad. La existencia humana sólo puede ser moralizada hasta sus últimas raíces impulsivas cuando se pone a la cabeza la idea racional y se convierte en realidad en el terreno de la actividad económica y política. [4]

c) *La idea de progreso.*—La obra de la educación, como subjetivación creciente de la cultura, lleva implícita la idea de *progreso*, de ascenso cultural. Tres notas caracterizan, según Natorp, esta idea: especificación, homogeneidad y tránsito continuo de la cultura. Todo avance de la ciencia, verbigracia, apunta a una nueva verdad. El investigador descubre insospechadas facetas de la realidad que vienen a enriquecer la ciencia constituida. Donde antes se advertía identidad se perciben ahora diferencias. Al lado del movimiento rectilíneo se fueron descubriendo las propiedades y principios del movimiento curvilíneo y dentro de éste, otras muchas modalidades. Ésta es la fase de la especificación del saber. Mas la ciencia exige en segundo lugar la unificación. Trata

[4] P. NATORP, *Filosofía y Pedagogía*, 2ª ed., 1925.

siempre de reducir a unidad los crecientes conocimientos. Así, busca una fórmula de más amplia generalidad para todos los casos particulares de movimiento lineal: generaliza sin cesar (principio de la homogeneidad). En fin, la especificación y la homogeneidad del saber adelantan a un ritmo peculiar. La ciencia no avanza desordenadamente: las nuevas verdades se apoyan en las precedentes. El principio de la generalización va imponiendo cierta uniformidad a la especificación. La ley del movimiento hiperbólico fue posible sólo después de haber ganado claridad sobre el movimiento circular. Esto es, el progreso científico implica un tercer momento: la continuidad, el tránsito:

Lo propio ocurre en la esfera del arte. La mera repetición de formas artísticas significará parálisis cultural. El auge de la vida estética de un pueblo manifiéstase, ante todo, en la creación de nuevos moldes. Semejante especificación no sólo afecta el advenimiento de nuevas artes; aun dentro de cada vertiente estética se van gestando originales escuelas, y dentro de ésta, insospechados matices Mas, cada época posee su peculiar fisonomía, su "unidad de estilo" (homogeneidad) y avanza sin solución de continuidad.

d) *La marcha de la educación.*—Dada la naturaleza intrínseca del hecho educativo (asimilación del mundo objetivo de los valores), se comprende de suyo que la interna ley de su desarrollo sea el tránsito dialéctico apuntado. Ya se ha repetido que la educación toma su alimento espiritual de la cultura ya creada. No es una creación originaria; pero en la apropiación interna de los productos culturales el espíritu del educando rastrea el mismo sendero que hubo de recorrer el creador de tales bienes. En particular, puede ilustrarse este aserto con un hecho, entre muchos, de la práctica educativa. La experiencia estética del niño progresa a medida que interpreta más obras artísticas (especificación), pero manteniéndose en la conciencia de éste la unidad en el creciente caudal de experiencias adquiridas (homogeneidad); lo que sólo es posible, en definitiva, merced a un avance paulatino.

Esta ley del progreso educativo se distingue de las soluciones dadas por la pedagogía dogmática. El principio de la homogeneidad, especificación y tránsito continuo no es una de tantas utopías; tampoco tiene el carácter de una ley natural: una especie de uniformidad de la naturaleza, que aquí y allá, ahora y siempre, por ciega necesidad, haya de verificarse. El principio pedagógico apuntado sólo indica que las condiciones del progreso social, si se produce, se sustentan en aquel ritmo dialéctico. Puede o no producirse el progreso, el avance, el ascenso histórico. Eso depende, ante todo, de la voluntad de cultura y de las calidades humanas.

Con todo, la ley del progreso, como ya puede confirmarse, ofrece una pauta, la única para organizar un sistema progresivo de la educación. Desde este punto de vista, la política pedagógica puede y debe tomar el principio como

guión de sus esfuerzos, como indicador de sus propósitos. Así se convierte este principio en ley regulativa, esto es, orientadora de la organización social. "Pero en este ideal pedagógico, y, precisamente pedagógico-social, deben detenerse también nuestras consideraciones. Más allá sólo quedaría una cosa posible: partir al descubrimiento de una 'utopía' de la suma moralidad. Pero nosotros estamos también de acuerdo con el socialismo científico en creer que la invención de sociales jaujas carece, prescindiendo de la interpretación poética, de un valor metódico propio. La representación embriagadora de un estado final de la humanidad, en el cual todos los problemas estuvieran absolutamente resueltos y por tanto, no quedaran más problemas ya para resolver al esfuerzo humano, está en la misma línea que los sueños metafísicos de un grado infantil de la ciencia que podía prometer soluciones definitivas de todas las cuestiones enigmáticas del entendimiento teórico. Una investigación llevada a la madurez de la reflexión crítica sabe que al trabajo no está reservada nunca la perfección. Le satisface, con Lessing, la alegría profunda, inagotable, del eterno progreso. El sabio, según la condición humana, es, como ya vio Sócrates, no el que sabe sino el que, sabiendo su necesario no saber, se afana metódicamente por un saber cada vez mejor. No de otro modo ocurre con el ideal práctico, ya para los individuos, ya para la comunidad. Una comunidad humana metódicamente afanada por la posible aproximación a la unidad sistemática de sus fines; un ideal que rebase todo, puede imaginárselo quién pregunte por algo distinto de las condiciones de una vida social humano terrestre". [5]

e) *Método y organización de la pedagogía social.*—El progreso educativo es posible gracias a la solidaridad de las funciones de la conciencia humana y al paralelismo entre individuo y comunidad. El progreso, el camino, el método de la educación se halla en la propia configuración social. El hogar es el primer factor decisivo en esta tarea, pero la vida contemporánea impide que cumpla su cometido. Por ello, hay que buscar la solución en asociaciones de familia para educar a los párvulos.

La escuela constituye el segundo grado de la formación humana y suya es la tarea de cultivar el querer y el intelecto. En la escuela hay que despertar la conciencia del orden y desarrollar los fundamentos de la cultura humana (conquistar, conceptualmente, diversos campos del saber). La escuela será nacional y democrática; no habrá en ella diferencias de clases sociales ni partidos políticos. Su principio de organización debe partir de las diversas aptitudes de los educandos, sobre todo en los establecimientos postprimarios.

El tercer grado de la pedagogía social lo forma la libre educación de los adultos en asociaciones libres de cultura (extensión universitaria, bibliotecas

[5] P. NATORP, *Pedagogía Social*, pág. 202.

populares, etc.). Dicho grado tiene por objetivo "formar al hombre, enlazar su vida más propia y profunda a la cadena de la grande y eterna vida de la humanidad". Es un ideal infinito con el que lucha aquí la juventud con cálido anhelo: la conciencia de la infinitud de la misión educativa. El fundamento moral para este último grado, es la virtud de la razón. Ésta se manifiesta como afán cognoscitivo que aspira a la verdad a toda costa. Un idealismo valeroso, un cambio maravilloso del alma caracteriza por ello a este período. En todos los campos del saber, en la ética, el arte y la religión domina la necesidad de fundamentación y profundización filosóficas. Todo aspira a una concepción unitaria del mundo. La conciencia de ser un miembro al servicio de la totalidad se hace ahora completamente clara e impulsa a la alegre colaboración en los grandes temas comunes.[6]

3. *La pedagogía sociológica (P. Barth, E. Durkheim, K. Weiss, C. Peters, W. Waller, G. S. Counts).*—La influencia de Natorp pronto se dejó sentir en los círculos profesionales. Incluso pensadores ajenos a la filosofía neokantiana recogieron su pensamiento constructivo. Ya en 1900, P. Bergemann publicó otra *Pedagogía Social,* bien que inspirada en la antropología y en la biología.

Entre estos sociopedagogos, destaca en Alemania Paul Barth con su obra *Historia de la educación en su aspecto sociológico e histórico espiritual.* Bajo la influencia de los filósofos Avenarius y Mach, representantes del empiriocriticismo, también ha escrito Barth un *Tratado de Pedagogía.* Concibe la educación a manera de una "propagación de la sociedad".

Pero en esta dirección sociológica es el francés Emilio Durkheim *(Educación y Sociología)* el más notable representante. "La educación, según este sociólogo, es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño ciertos estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que particularmente está destinado".

La educación, en otras palabras, es la socialización metódica de las nuevas generaciones; gracias a ella, la sociedad perpetúa su propia existencia. Ahora bien, como la sociología es la ciencia de la sociabilidad humana, esta ciencia debe determinar no sólo los medios de la educación, sino también señalar los objetivos reales del proceso pedagógico. Durkheim rechaza asimismo el supuesto antagonismo entre sociedad e individuo. "Lejos de oponerse, estos términos se implican mutuamente. El individuo al querer a la sociedad se quiere a sí mismo. La acción de éste por medio de la educación no tiene por objeto disminuirlo o desnaturalizarlo, sino, por el contrario, engrandecerlo y hacer de él un ser verdaderamente humano".

[6] Cfr. P. NATORP, *Conferencias sobre Filosofía Práctica.* Berlín, 1923.

La dirección sociológica de la pedagogía tiene hoy muchos adeptos. En Francia, cabe citar a G. Rouma *(Pedagogía Sociológica)*; en Alemania, a Karl Weiss *(Sociología Pedagógica)*; en Norteamérica, a Willard Waller *(La Sociología de la Enseñanza)*; C. Peters *(Fundamentos de la Sociología Educativa)* y G. S. Counts *(El Fundamento Social de la Educación)*.

4. *El sociopedagogismo italiano (Siciliani, Dominicis...)*.—Otra orientación sociológica de la pedagogía, deriva, como se comprende de suyo, de la filosofía positiva italiana, tan atenta a los factores sociales de la educación.

Consciente del nuevo rumbo del positivismo, Pietro Siciliani (1835-1885) puso la primera piedra. El hombre, para este pedagogo, es un "*factum* que se hace a sí mismo", gracias a la educación que es un proceso histórico-social. El hombre, en efecto, se eleva de animal (hombre en potencia) a la dignidad de hombre (hombre en acto), en virtud de un proceso pedagógico.

Saverio Fausto Dominicis (1846-1930) subrayó por su parte, los aspectos sociales de la educación. Ésta, dice, está condicionada y, a la vez, condiciona la situación político-social; "así como sería absurdo educar e instruir a un pueblo con ideas no adecuadas a su desarrollo histórico, es absurdo querer fundar la instrucción de una época, diversa de las precedentes, en fragmentos intelectuales y morales de otras épocas".

La obra monumental de Dominicis lleva el nombre de *Ciencia comparada de la educación* (1908-1913). Constituye, en sus cuatro volúmenes, una verdadera enciclopedia de la pedagogía positivista. En ella propugna, en su última parte, por una educación moderna que desarrolle la conciencia social y moral de los tiempos nuevos.

5. *La pedagogía democrática en Inglaterra y Norteamérica (Dewey, Buttler, P. Nunn, B. Russell...)*.—En un sentido reformista los pedagogos norteamericanos e ingleses han tomado partido dentro de la pedagogía social, en favor de la democracia. La figura más señera es aquí John Dewey. En su obra *Democracia y Educación* plantea con vigor el problema: "Una sociedad que procura la participación de todos sus miembros en términos iguales y que asegura un reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de la vida asociada, es democrática en esa misma medida. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que proporcione a los individuos un interés personal en las relaciones y el control social y hábitos espirituales que aseguren los cambios sociales sin introducir el desorden".

En esta línea de pensamiento se encuentra Nicholas Murrey Buttler (1862-1947), quien como presidente de la Universidad de Columbia ha ejercido una influencia decisiva en la vida pedagógica y política de Norteamérica. "La sociedad ideal, y el Estado ideal, dice, consisten en una democracia en la cual cada hombre y cada mujer sean aptos para ser libres, para realizar los mejores esfuerzos posibles por expresar su propia personalidad, participando en las

grandes instituciones y esfuerzos que constituyen la civilización, y en el beneficio de los demás, animados todos de igual designio". Para ello, empero, hay que transformar los métodos y organización de la enseñanza en todos sus dominios.

El profesor I. L. Kandel *(Conflicting Theories of Education)*, subraya por su parte la idea de libertad: "El desafío a la democracia es claro: es un desafío que pide más educación, pero una educación cuyo fin debe ser ofrecer un ambiente para el florecimiento de la personalidad: la autorrealización del individuo en la mayor medida posible de sus capacidades. Este florecimiento sólo es posible en un ambiente de libertad. No puede desarrollarse en un ambiente que está reglamentado, estandarizado y dirigido a la producción en masa, un ambiente que amortaja la individualidad y la personalidad en una camisa de un solo color para reflejar un espíritu de un color solo. Pero el desarrollo de la libertad personal pide insistentemente la realización de la responsabilidad para aquellas ideas e instituciones democráticas y liberales que son la única garantía de la libertad".

La pedagogía inglesa (J. Adams, M. Sadler, P. Nunn, B. Russell) pone el acento de la doctrina en la individualización del educando, tocando las lindes de un liberalismo educativo. Son ejemplares al respecto las palabras de B. Russell: "Todo el espíritu en que se conduce la educación necesita ser cambiado con el fin de que los niños sean incitados a pensar y sentir por sí mismos, no a responder pasivamente a los pensamientos y sentimientos de otros. No son las recompensas después del éxito lo que producirá la iniciativa, sino una determinada atmósfera mental. Ha habido tiempos en que tal atmósfera existía: los grandes días de Grecia y de Isabel de Inglaterra. Pero en nuestros días la tiranía de vastas organizaciones como maquinaria, gobernadas desde arriba por hombres que saben y se preocupan poco de las vidas de los que comtrolan, está matando la individualidad y la libertad del espíritu y forzando a los hombres cada vez más a conformarse según un modelo uniforme". Y más adelante advierte: "Lo que quiero que se entienda es que el sistema educativo que debemos aspirar a implantar en lo futuro, es el que da a cada niño una oportunidad para obtener lo mejor que existe. El sistema de educación debe ser democrático, aunque este ideal no sea inmediatamente asequible... Y al hablar de educación y democracia es muy importante hacerlo con toda claridad. Sería desastroso insistir en un nivel absurdo de uniformidad..."

6. *La ciencia pura de la educación, de E. Krieck, y la pedagogía nacional socialista (Hoerdt, Baeumler, Sturm).*—En actitud opuesta a este ideal democrático se encuentra la pedagogía nacional socialista, de Ernesto Krieck, P. Hoerdt, A. Baeumler y K. F. Sturm. El primero de ellos, sin duda, un conspicuo pedagogo, a quien la ola revolucionaria del nazismo, primero, y la

Segunda Guerra Mundial, después, empujaron a una posición ideológica comprometida.

Para Krieck, la teoría educativa ha equivocado su método. Empieza por el problema de los fines (teleología) o por el de las reglas prácticas de la didáctica (tecnología), en vez de seguir el camino de toda ciencia: el camino del conocimiento puro y de la investigación crítica. Precisa dejar de antemano a un lado toda consideración teleológica y técnica de la enseñanza para tratar de adquirir única y exclusivamente un conocimiento del ser, de las clases y grados de la educación, de las leyes del proceso educativo. "El objetivo es la *ciencia pura de la educación*, a la que no es propuesto prácticamente el proceso educativo, sino que es dado como hecho y objeto de la investigación. Esta ciencia pura de la educación tiene su fin, no en la práctica educativa, sino, como toda otra ciencia, simplemente en el conocimiento de la realidad y de sus leyes. Así como la ciencia de la mecánica y la física sirven de base a tecnologías; así como la ciencia de la economía puede servir indirectamente para empresas económicas, pero no tiene su fin inmediato en ellas, así la ciencia de la educación ha de investigar ante todo su objeto, el ser de la educación, y obtener las leyes de la educación valederas en todo el mundo y para todos los tiempos. Como campo de experiencia y terreno de investigación sirve aquí la vida total de la humanidad en su múltiple organización de razas y pueblos, así como en su profunda visión histórica. No comenzamos, pues, por la pregunta: ¿qué debo yo hacer? Sino que más bien queremos saber primero ¿qué es la educación? ¿Cómo y dónde se realiza ésta? ¿Cuáles son sus clases, grados y leyes?" [7]

Partiendo de estas exigencias metódicas, llega Krieck a determinar la educación como una función originaria de la vida humana, que se realiza en todos los lugares y tiempos, y por obra de la cual las generaciones jóvenes, se van asimilando a la forma de la comunidad social a que pertenecen. Cada pueblo y cada raza tiene su peculiar estilo de cultura, su propio tipo histórico de educación. "Una sola mirada a la vida de la humanidad, tal como nos la ofrece la historia, muestra que una educación eficaz tiene siempre como base imprescindible firmes ordenaciones sociales y una sustancia espiritual objetiva. En Grecia han dado Homero y los demás poetas, hasta los trágicos, una base segura y uniforme a la educación, y con ella una sustancia cultural firme y eficaz para cada individuo; en la Roma clásica, la Ley de las Doce Tablas con las demás enseñanzas cívicas; en el judaísmo, el Tora, el canon de la Ley y los profetas; en el Islam, el Corán; en el cristianismo, la Biblia y el canon de los dogmas; en China, el canon de los filósofos clásicos. Pero la teoría pedagógica desde Rousseau finge formar el hombre puro, no el ciudadano, ni el cristiano u otro tipo humano cualquiera real, aun cuando limitado. Aquélla busca

[7] E. KRIECK, *Bosquejo de la Ciencia de la Educación*. pág. 23.

para su fin métodos, normas y organizaciones adecuados; pero ha olvidado que no posee lo que suponía tácitamente, la sustancia espiritual, la base objetiva necesaria para ello. Por esto erigía su edificio intelectual sin firmes cimientos en la realidad". [8]

No se puede hablar del hombre en general. Todo individuo es miembro de una sociedad limitada en el tiempo y el espacio, y nutrida de cierta sustancia histórica. La humanidad no es la suma de todos los individuos. Sus elementos constitutivos son: "las razas, pueblos y círculos culturales, que a su vez se subdividen en círculos comunales elementales, y los individuos aparecen sólo como miembros y órganos de tales unidades vitales superiores. Este concepto de la humanidad se apoya, pues, en la idea de la comunidad o del organismo social. Sabemos hoy que las comunidades en sus ordenaciones jurídicas y religiosas, sociales y políticas, no han surgido por una concentración artificial, por un acuerdo consciente y contractual de hombres que vivían antes aisladamente en estado de naturaleza, sino que la comunidad es la condición esencial necesaria originariamente para la vida de los individuos. Éstos proceden siempre de comunidades y sólo pueden desarrollarse dentro de ella; sólo en la comunidad adquieren el sentido de la vida y el cumplimiento de su destino. Como los miembros del cuerpo orgánico, los miembros de la comunidad reciben forma y función del organismo total. Llamamos a la comunidad un organismo espiritual porque su orden y su unidad se revelan en uniones y contenidos espirituales. En cualquier sitio y momento en que encontramos hombres, éstos viven siempre juntos en corporaciones elementales como las asociaciones por sexos y las alianzas de hombres, los consejos domésticos y locales, las asociaciones de cultos y de Estado, todos los cuales se reúnen por normas morales y valores espirituales en unidades vitales superiores". [9]

La teoría pedagógica ha de construirse en relación inseparable con la historia, pues ésta presenta en su evolución los grandes tipos de la educación, "Tales tipos son, por ejemplo, el efebo ateniense, el guerrero espartano, el ciudadano romano, el caballero medieval, el monje católico o budista, etc. Pero no todos los tipos históricos han alcanzado su pleno desarrollo y madurez. Cuando lo logran se convierten en las cimas ideales de la humanidad. Uno de los aspectos de la ciencia de la educación es el estudio de la formación, difusión y decadencia de estos tipos históricos que, aunque diferentes en su contenido, obedecen a las mismas leyes en su constitución". [10]

Desgraciadamente, las circunstancias políticas de su país llevaron a Krieck a deformar esta pedagogía de tipos históricos. En su libro *Educación Pa-*

[8] E. KRIECK, *op. cit.*, pág. 21.

[9] E. KRIECK, *op. cit.*, pág. 26.

[10] L. LUZURIAGA, Estudio preliminar al *Bosquejo de la Ciencia de la Educación*, de E. KRIECK.

lítica Nacional reduce la esencia del estilo de vida a los conceptos de raza y espacio vital y proclama como objetivo de la pedagogía *la educación racial popular (Völkisch)* al servicio del *Führer.* Su libro *Educación nacionalista* llegó a convertirse en el catecismo de esta política pedagógica.

Dentro de tal orientación política, hubo en Alemania un grupo de pedagogos que llevaron esta ideología a un extremo: así un F. Hördt, un A. Baeumler *(Comunidad humana y Ciencia)* y, sobre todo, un K. F. Sturm *(La Educación alemana en su evolución).*

John Dewey.

Sturm se opone a la idea abstracta de hombre como fundamento de la educación. Partiendo del concepto de raza, hay que formar al hombre racial nacional, vale decir, al hombre alemán al servicio del Estado nacional socialista, y, por ello, para asistir al conductor del pueblo. Contra la ficción cosmopolita de un ciudadano del mundo, Sturm quiere educar al hombre soldado y político de la gran Alemania.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Concepto y desarrollo de la pedagogía democrática.*
b) *Breve monografía sobre P. Natorp.*
c) *Breve monografía sobre E. Durkheim.*

VII

LA PEDAGOGÍA SOCIALISTA

1. Derecha e izquierda hegelianas. 2. Strauss y Feuerbach. 3. La educación en Marx y Engels. 4. Hacia el sistema: Seidel, Blonsky, Lenin, Pistrack, Pinkevich, Lunatsharsky... 5. El olimpo pedagógico. 6. Antón Semionovich Makarenko.

A. PINKEVICH, *La Nueva Educación en la Rusia Soviética.* Versión española. Madrid, 1930.—C. MARX, *Crítica del Programa de Gotha.* Moscú, 1952.—F. ENGELS, *L. Feuerbach y el Fin de la Filosofía clásica alemana.* Moscú, 1952.—K. SALKIN, *La Formación de Científicos en la U.R.S.S.* Moscú, 1959.

1. *Derecha e izquierda hegelianas.*—La influencia de Hegel fue decisiva en Europa, particularmente en Alemania. Al morir, sus seguidores dieron la tónica en los círculos filosóficos. Pero dentro de los hegelianos hubo dos bandos antagónicos, que Strauss designó, a usanza de la jerga política, como la *derecha* y *la izquierda hegelianas.* La actitud adoptada respecto al tema de la religión, era la clave de la divergencia. Los de la derecha utilizaban los filosofemas del maestro para defender la dogmática religiosa, en especial la cristiana; los de la izquierda ponían la doctrina del maestro al servicio de los problemas del hombre, interpretando el concepto de Dios y demás, a manera de ideales y creaciones humanas.

Por el hecho de utilizar la filosofía para asegurar y salvaguardar la creencia religiosa, se ha dicho que el grupo de derecha constituye la *escolástica del hegelianismo.* Hay más: no pocos teólogos y filósofos se dieron a la tarea de mostrar la concordancia entre la doctrina de Hegel y los dogmas fundamentales del cristianismo. Dentro de la derecha destacan Carlos Federico Göschel (1781-1861), Juan Eduardo Erdman (1805-1892) y Kuno Fisher (1824-1907). Carlos Federico Rosenkrans (1805-1879) representó el "centro" dentro de la escuela. [1]

[1] Cfr. F. UEBERWEG, *La Filosofía alemana en el Siglo* XIX *y en la Actualidad,* 1943.

A la izquierda, formada por los más jóvenes, pertenecen, entre otros, Arnold Ruge (1802-80), el mencionado Strauss, Feuerbach, Marx, Lassalle...

2. *Strauss y Feuerbach.*—David Federico Strauss (1808-1874) en su obra *Vida de Jesús* trató de mostrar que la religión expresa la misma verdad que la filosofía, bien que en forma de imágenes y mitos, ello es, mediante narraciones imaginarias y fantásticas. El hombre actual, en rigor, ya no es cristiano, ni su concepción del mundo es mítica.

Por su parte, Luis Feuerbach (1804-1872) trata de convertir la teología en antropología. La religión, dice, es autoconciencia indirecta del hombre. Amar a Dios es, en el fondo, amar lo más alto que hay en el hombre. La antropología de Feuerbach es integral, se ocupa "del hombre entero, de la cabeza a los pies".

Aunque no es un materialista, ni con mucho, Feuerbach reconoce la importancia de los hechos sensoriales y somáticos del hombre. Llegó alguna vez a decir: "el hombre es lo que come". Esta su defensa vigorosa de la materia, fue, sin embargo, un estímulo para otros, que llevaron la filosofía a un radical materialismo.

3. *La educación en Marx y Engels.*—Ni Carlos Marx (1818-1883) ni Federico Engels (1820-1895) escribieron especialmente sobre pedagogía, pero es indudable que el marxismo posee una doctrina en torno del hombre y de la formación de éste.

El hombre es actividad, actividad real; es, ante todo, producción de sí mismo; se transforma. El proletariado mismo es una realidad dialéctica, como tal, transformable, superable; defínesela como la negación de la clase capitalista, su antítesis, pero como ella, será negada, suprimida, a su turno, en la nueva etapa, ya inmediata, la de la *sociedad sin clases.* En ésta, las circunstancias humanas serán muy otras. Las creaciones de la cultura tomarán inéditas modalidades, acaso una completa autonomía. Entonces, dice el marxismo, se habrá operado el "salto a la libertad". Ya no habrá, como de suyo se comprende, expoliadores ni expoliados.

La antropología marxista, tiene, ante todo, un carácter dialéctico. No es una doctrina abstracta. En la sociedad capitalista, la tarea del hombre es propugnar la ruptura con la *enajenación humana,* ello es, con el régimen que pondera al hombre en orden de cosas, de mercancías. La ética marxista es, por ello, una *antropología revolucionaria.* Pero esta liberación no es un acto arbitrario: requiere un proceso en donde el proletariado, para lograr su meta, ha de tener una diáfana conciencia de lo que se puede hacer en cada momento. La antropología marxista es, también, por ello, una *ética de clase social* (ética proletaria, humanismo proletario). Ello es: otra será la tarea en otra etapa histórica, y, consecuentemente, otro el juicio de valoración moral. La ética marxista se considera pues, como una *ética concreta.* El "salto a la libertad"

significa que, al advenir la sociedad comunista, el hombre ya no estará sujeto a las condiciones de vida existentes en el sistema actual de relaciones. La camisa de fuerza del capitalismo habrá envejecido en su uso opresor.

De aquí se sigue el concepto y tarea de la educación. Esta es una actividad ligada a la aptitud de trabajo productivo del educando. La educación es, en efecto, una superestructura. Depende de las condiciones económicas de una sociedad. Tanto el concepto intelectualista de la pedagogía, como el espiritualista son falsos. Frente a éstos, hay que postular el concepto dialéctico-materialista de la educación.

Pero la educación es, dentro de sus límites, un factor; y, por ello, tiene una tarea en la sociedad capitalista. De inmediato, hay que propugnar una *educación de clase social*, dando conciencia de las injusticias humanas. Por esta vía ha de iniciarse una *educación revolucionaria*, que tomará en cuenta, salvando toda clase de utopías, un carácter manual, técnico. "Trabajo y educación, decía Marx, irán unidos y, por tanto, se perfila para las generaciones venideras una educación técnica-multilateral".

4. *Hacia el sistema: Seidel, Blonsky, Lenin, Pistrack, Pinkevich, Lunatsharsky...*—La doctrina marxista sobre educación, su sistema, se elabora hasta el siglo XX, y, a decir verdad, tras la primera guerra mundial.

Roberto Seidel es el primer pedagogo que plantea sistemáticamente el problema de la educación dentro de los cuadros de la doctrina marxista. En su libro *La Enseñanza del Trabajo*, deriva el concepto del trabajo de los datos y de los cambios de la vida económica y trata de construir sobre los hechos económicos una doctrina de la enseñanza, en la sociedad futura. Con la misma seguridad, dice el pedagogo marxista, con que junto al auge del sistema político burgués, se abrió paso en la pedagogía la idea de la cultura humana, del desarrollo conforme a la naturaleza (Rousseau, Pestalozzi), con esa misma seguridad llegará a ser posible en la sociedad futura del socialismo la educación sobre la base del trabajo humano.

P. P. Blonsky, autor del libro intitulado *La Escuela del Trabajo*, desenvuelve en términos de didáctica tal pensamiento. La industria, dice, es la educación del saber y obrar sociales; por ello, la técnica de la enseñanza reside en introducir al niño en el dominio de la industria.

Más adelante va Lenin, al asegurar en el Primer Congreso de la Enseñanza que: "una escuela fuera de la vida, fuera de la política, es una mentira y una hipocresía, porque en todos los Estados burgueses, los lazos que ligan el aparato político con la enseñanza son muy estrechos; aun cuando la sociedad burguesa no pueda reconocerlo, sin embargo, esta sociedad educa a las masas por mediación de la Iglesia y de todas las organizaciones que reposan sobre la propiedad privada". Los pedagogos y teóricos del marxismo posteriores han partido de esta brutal realidad que sostuviera Lenin. En el fondo, ella viene a expresar

de modo más claro el planteo sobre el mismo problema realizado por Carlos Marx quien, ya en el Congreso de la Primera Internacional, en 1867, y luego en sus obras, especialmente en *El Capital*, analiza las condiciones de una educación que ha de ser no sólo mental y física, sino además técnica, que introduzca al futuro obrero "en los principios generales de todos los procesos de producción y al mismo tiempo venga a facilitar al niño una información práctica respecto al uso de las diversas herramientas de trabajo".

Por su parte, E. Pistrack ha subrayado en el dominio de la educación las esenciales relaciones entre teoría y práctica. "Sin una teoría pedagógica social, dice, no puede haber práctica pedagógica revolucionaria".

La mejor exposición de conjunto de la filosofía, didáctica y organización de la nueva enseñanza en la URSS se debe al profesor universitario Alberto Pinkevich, en su obra *La Nueva Educación en la Rusia Soviética.*

Dentro de este cuadro de ideas han laborado también, con ostensible éxito, los rusos Lunasharsky, Kalashnikov y Shulgin.

5. *El olimpo pedagógico.*—La pedagogía soviética siempre ha tenido *in mente* el constituir (lo que ha logrado en amplia medida) un peculiar sistema escolar.[1] Al principio, esta organización, que propugnaba la muerte de la escuela burguesa, buscó apoyo en los grandes pedagogos de la época, los "olímpicos", en J. Dewey y Kerschensteiner, en Natorp y Oestreich, en Ferrière y Claparède, en Freinet y Wyneken... Así lo intentó, entre otros, el camarada Shatzky. "La misión del Estado en materia de educación, decía, de acuerdo con los principios de una pedagogía activa y centrada en torno de la libertad del niño, ha de cifrarse: no en vaciar en moldes ya hechos, las necesidades individuales de las correspondientes funciones, sino más bien en crear las condiciones más favorables para la organización de la vida del niño en cada período de edad. Vivir ahora, vivir este preciso instante, saber vivir de acuerdo con las necesidades que el presente impone, es el método mejor de prepararse, mediante un sinnúmero de pasos inconscientes, para esa forma de actividad vital que es peculiar al hombre maduro".

Contra esta doctrina, suave y libertaria; contra esta pedagogía que otros, exagerando, llaman "pedagogía capitalista", se levantó hacia los treintas Anton Makarenko. Los olímpicos, subraya, han creado una escuela a la medida del niño burgués; precisa crear en la Rusia Soviética una escuela a la medida del niño proletario. Sólo por esta vía podrá mantenerse, primero, el régimen socialista; después, fundarse la sociedad comunista.

6. *Anton Semionovich Makarenko.*—A diferencia de la pedagogía del "Olimpo", Makarenko propicia una pedagogía basada en la autoridad social, colectiva, en la cual los métodos lúdicos —de juego—, tan "caros a la pedago-

[1] Cfr. en este libro el cap. *Los Sistemas de Educación Pública en el Siglo* XX.

gía burguesa", han de reducirse a un extremo en obsequio de los métodos ergológicos, ello es, de trabajo productivo. La escuela debe ser una comunidad (un "colectivo"), al servicio de la producción real de bienes económicos.

En su *Poema pedagógico,* (1935), acaso su obra más importante, lanza sus ideas. Este libro es algo así como una memoria de la "Colonia de trabajo Gorki", una escuela fundada para reeducar adolescentes socialmente extraviados y vagabundos.

La escuela está constituida por una comunidad auténtica de vida, el "colectivo", no por educandos aislados. Éstos tienen sentido sólo como miembros de la comunidad. Su libertad está condicionada, así, a los intereses del grupo, el cual, a su turno, pertenece a una comunidad mayor. El "colectivo" es una célula de la gran sociedad comunista. En ella no se imita o ensaya la vida social; es autenticidad de vida colectiva, en la cual el trabajo, la disciplina y el sentimiento del deber constituyen los pilares de la solidaridad humana.

Una suerte de autoritarismo resuena en el *Poema.* Makarenko refiere aquí que fue preciso castigar dura y corporalmente a muchachos insolentes. De otro modo, agrega, el "colectivo" como célula hubiera corrido otro destino, tal vez su desintegración. La voluntad del grupo debe prevalecer sobre la voluntad individual, en todo y para todo.

De acuerdo con este postulado, Makarenko se inclina hacia un eudemonismo socialista. "Un colectivo feliz es una sociedad feliz", canta alegremente en su *Banderas sobre las Torres,* (1938), otro libro en donde trata de suavizar en lo posible la pedagogía de la autoridad. La educación socialista se funda en la "autoridad de la ayuda". Sólo los intereses revolucionarios, marxistas, justifican la autoridad. Ni siquiera los padres tienen derecho de educar a su manera a los hijos. La autoridad es el medio de ayudar al educando para lograr los objetivos de la sociedad comunista, dice en el *Libro para los Padres,* (1940), escrito en colaboración con su mujer.

Atento a la idea de convertir a Rusia en un país industrial, Makarenko reclamó, además una *educación utilitaria.* La escuela única (de 7 o de 10 años) incluye prácticas politécnicas, encaminadas a preparar a los alumnos en actividades técnico-prácticas, así agrícolas como industriales.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Los problemas medulares de la pedagogía socialista.*
b) *Monografía sobre Anton Makarenko.*

VIII

LA PEDAGOGÍA DE LA VIDA Y DEL HISTORICISMO TRASCENDENTAL

1. Educación y vida. 2. El método de la comprensión histórica en la nueva psicología. 3. La pedagogía como ciencia del espíritu (Dilthey). 4. Frischeisen-Koehler, Teodoro Litt y la postformación de la doctrina. 5. El historicismo trascendental (Gentile, Codignola, Lombardo Radice) y posiciones adversas (Caló, Vidari, Moresca, Varisco, Aliotta, Della Valle y Baratono). 6. La revaloración del concepto de la juventud (Wyneken).

H. LESER, *El Problema Pedagógico,* en la obra en colaboración editada por H. Nohl y P. Pallat: "Manual de Pedagogía", vol. I.—M. FRISCHEISEN-KOEHLER, *Formación y Concepción del Mundo.* Una introducción en las teorías pedagógicas, 1921.—A. FISCHER, *Léxico de la Pedagogía en la Actualidad,* Berlín, 1930.—H. NOHL. *Las Antitesis Pedagógicas.* Leipzig, 1930. F. LARROYO, *Sistema de la filosofía de la educación.* México, 1973.

1. *Educación y vida.*—La relación entre los conceptos "educación" y "vida" no es nueva en la teoría pedagógica. Desde Séneca es lugar común en la doctrina educativa el señalar que la educación debe preparar para la vida, entendiendo por vida la actividad individual y social de los adultos. "La educación así concebida vendría a ser como una manera de dotar al alumno de toda clase de armas e instrumentos para la ulterior "lucha por la existencia". Esta es la etapa utilitaria de la vida que ha predominado en la segunda mitad del siglo XIX y cuyo más conspicuo teórico es Herbert Spencer". [1]

Relación más íntima entre dichos conceptos ha sido establecida por los grandes teóricos de la pedagogía de la acción. Para ellos, la misma vida social, con sus problemas y circunstancias, debe ser vivida por los alumnos, pues

[1] L. LUZURIAGA, *Concepto y Desarrollo de la Nueva Educación,* pág. 24.

sólo así es posible convertir la escuela en una "comunidad embrionaria de la vida", con los diversos tipos de ocupaciones sociales, e impulsadas por el espíritu del arte, de la ciencia, de la comunidad, en suma, por la idea del progreso social y cultural. La pedagogía activa acentúa, asimismo, el valor intrínseco de la infancia y resuelve el aparente conflicto entre las formas de vida de la generación adulta y las de la joven generación.

A diferencia de tal idea, la llamada "pedagogía de la vida" patrocina un concepto diverso de vida. Nace como una reacción y protesta contra las formas de existencia de nuestro tiempo. "La vida parece desarraigada, destrozada, mecanizada. Un racionalismo todopoderoso asfixia el sano sentimiento corporal y las fuerzas en floración del espíritu y de la fantasía. Todo lo irracional suprasensible, metafísico, religioso, está amenazado de desaparición; todo lo creado, natural, parece muerto; lo moral está cristalizado en formas vacías. Ahora bien, de esta miseria anímica se eleva cada vez más vigoroso un nuevo humanismo. Éste exige un hombre nuevo y un renacimiento de la cultura. Aspira a pasar del mecanismo a una configuración orgánica de la vida; del intelectualismo unilateral a una aprehensión plena de todas las fuerzas humanas; de la desmembración y descomposición de la vida a la totalidad vital. Vuelve a la naturaleza y a lo popular originario y sano. Opone "la libertad a la necesidad, la totalidad a la parcialidad, lo creador a la reproducción constante, la plenitud de formas al esquematismo conceptual" (Litt). En una palabra, quiere restituir sus derechos a la vida plena. Como guías de este nuevo humanismo hay que citar ante todo a Federico Nietzsche, Paul de Lagarde, Langbehn, Dilthey, Simmel y algo más tarde, a Keyserling y Spencer". [2]

2. *El método de la comprensión histórica en la nueva psicología.*—La pedagogía de la vida trata de entender en su íntima estructura la *existencia humana*, pues ésta constituye el principio y designio final del acto educativo. (De ahí el nombre de *pedagogía existencial*, como otros prefieren designarla.)

Para esta nueva doctrina, la psicología en uso no descubre los internos secretos de la existencia humana. Ni la psicología de Herbart, ni la psicología experimental son adecuadas para captar la vida humana, pues una y otra se basan en la conciencia natural; en la mecánica y en la biología. Ahora se realiza un alejamiento de la ciencia natural y una vuelta de la historia y de la sociedad. Esta vuelta no se ha realizado en todas partes con la misma agudeza y rigor. Félix Krueger, por ejemplo, adopta una posición intermedia. El pensar psicológico se halla para él entre el pensar científico-natural y el científico-espiritual. Su psicología es científico-natural, en tanto que es "una pura ciencia causal del suceder espiritual" y con esto se halla próxima a las ciencias exactas del suceder inorgánico, sobre todo, de la física; es también científico-natural en tanto que, como teoría de los fenómenos del desarrollo de la vida

[2] R. WICKERT, *Historia de la Pedagogía*, pág. 206.

filosofía y la pedagogía de Dilthey tuvieron un efecto tardío. En revancha de ello, influye hoy poderosamente en los círculos de pedagogos orientados en la filosofía existencial.

El primer discípulo importante de Dilthey fue Marx Frischeisen-Koehler (1878-1923). Para este filósofo, la pedagogía se ocupa de investigar cómo de hecho se realizan los valores de la cultura en las distintas concepciones del mundo y de la vida. En su obra fundamental de carácter pedagógico *Formación y Concepción del Mundo,* indica que existen diversas clases de pedagogía: la empírica, la normativa, la especulativa y la pedagogía como ciencia del espíritu. La primera quiere obtener leyes naturales de la educación partiendo de la naturaleza empírica del hombre. La segunda se propone fijar normas e ideales a la educación. La pedagogía especulativa se afana en descubrir las razones metafísicas o teológicas del hecho educativo. En fin, la pedagogía como ciencia del espíritu, a tenor de las otras ciencias del espíritu, reconoce la relatividad histórica de la educación, y se contrae a *interpretar* el proceso educativo para descubrir su validez temporal respecto a los fines e ideales, pero reconociendo la estructura óntica del mismo proceso como función vital de las sociedades.

Este carácter vital de la educación ha sido expuesto ejemplarmente por Teodoro Litt (*Posibilidades y Límites de la Pedagogía*), quien auna el pensar dialéctico de Hegel y la fenomenología de Husserl, con la hermenéutica de Dilthey.

Sólo enfocando el problema de la educación en su relación mutua con la totalidad de la cultura, es posible comprender, radicalmente, la tarea de la pedagogía. "Vida e idea, ser y deber, individuo y colectividad, pensar y actuar pedagógicamente no se comprenden más que en su oposición y desde los últimos motivos fundamentales del espíritu. La realidad cultural y el mundo humano-espiritual se desarrollan siempre, según Litt, en un proceso antitético e infinito. Educación y formación intelectual constituyen un sector parcial, siendo una y otra determinadas, en su proceso y desenvolvimiento, por toda la vida cultural orgánicamente formada, y son, sin embargo, a su vez, las condiciones indispensables para que la cultura se mantenga y desarrolle. El individuo se halla organizado dentro y mediante la cultura en la realidad más grande de ésta, pero de modo que, en el proceso de la educación, educador y alumno quedan configurados en una relación íntima y vital con el mundo intelectual que se representa sobre todo en el idioma. Por consiguiente, educación y formación intelectual tienen, para Litt, en su unidad indisoluble, un sentido individual y social a la vez. La educación forma la personalidad moral, mediante una serie dialéctica del alumno con los bienes culturales, pero al mismo tiempo restablece en su esencia íntima la unidad y la vida de la colectividad". [6]

[6] LUIS SÁNCHEZ SARTO y *otros. Diccionario de Pedagogía.* pág. 1936.

Litt no es menos pedagogo social y de la cultura, que pedagogo de la personalidad. Además, reduce a su justa proporción el papel de la pedagogía. Previene contra una *pedagogización* de los territorios culturales, y supera, mediante el método dialéctico, las oposiciones entre pedagogía individual y social, entre pedagogía subjetiva y objetiva, entre pedagogía psicológica y cultural.

5. *El historicismo trascendental (Gentile, Codignola, Lombardo Radice), y posiciones adversas (Caló, Vidari, Moresca, Varisco, Aliotta, Della Valle y Barratono).*—Giovanni Gentile [7] y su escuela (Codignola, Lombardo Radice) exceden con mucho esta dualidad de historia y sistema en una doctrina orgánica y unitaria que podría caracterizarse como un *historicismo trascendental.*

La existencia humana es devenir, historia. En cada uno de los actos vividos, el hombre realiza ésta o aquella forma de vida. Cuando el hombre progresa (por ejemplo, enriqueciendo su acervo de conocimientos científicos o ampliando el horizonte de sus experiencias estéticas), se ciñe la conciencia de éste a la vida del espíritu, que no es otra cosa que la marcha ascendente de la cultura humana. "La educación es formación, desenvolvimiento o devenir del espíritu, y puesto que el espíritu consiste en devenir, quien dice educación dice espíritu y nada más". [8]

La pedagogía como teoría de la educación averigua cómo el hombre se supera a sí mismo, cómo pasa de un estadio cultural a otro de más amplias y elevadas perspectivas. Pero la filosofía, como reflexión sistemática sobre el espíritu, indaga precisamente las leyes con arreglo a las cuales el espíritu crea nuevos bienes en todos los dominios de la cultura (nuevos conocimientos en la ciencia, nuevas experiencias en el arte, principios más justos en el derecho, instituciones más útiles en la economía). Pedagogía y filosofía son, en la fuerza del término, una misma cosa.

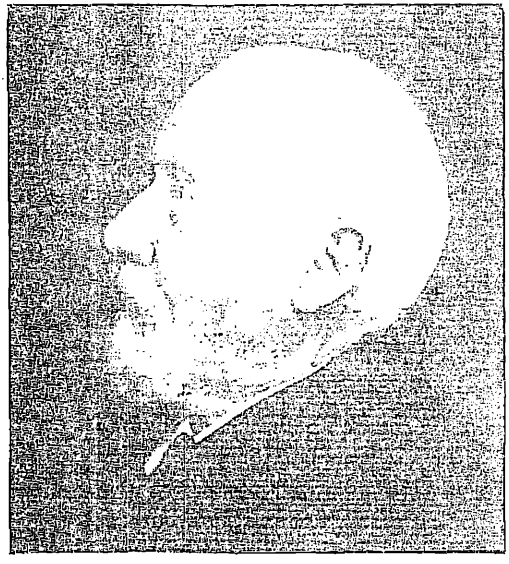
Gentile afirma la autonomía del desenvolvimiento del educando, quien no debe sentir al maestro como autoridad extraña a él, sino como ley de su misma conciencia, reconociendo en él, un mejor él mismo. En el momento en que tiene lugar el acto educativo, maestro y discípulo no están en relación de acción externa, sino que se funden en una misma actividad de conciencia engendrando conjuntamente un monumento nuevo de vida, en el cual se educa, no sólo el educando, sino también el maestro.

El espíritu es la ley progresiva de la historia del devenir humano; nunca se petrifica definitivamente en una de sus creaciones. Los errores individuales, los errores históricos sólo son errores cuando se han superado, vale decir, hasta el momento en que un hombre o un pueblo se eleva sobre sí mismo conforme a la ley del avance cultural. Por ello, la educación es historia progresiva,

[7] Obra pedagógica más importante del autor: *Sumario de Pedagogía General de la Educación.*

[8] *Sumario de Pedagogía General* vol. 1.

científicos, del cultivo del arte, de una sensibilidad noble y espiritual. No es un órgano del Estado, y aun menos de cualquiera agrupación social particular, sino que por ella habla la humanidad ideal misma. Recibe su mandato inmediatamente de la verdad, de igual modo que la organización judicial recibe el suyo del derecho, aun cuando a veces no sirva a los intereses del Estado.



Dilthey.

"La sociedad ha de tener abierta la posibilidad de volver a la lealtad y a la veracidad objetiva, precisamente en su joven generación. De otro modo caería poco a poco (como a simple vista se ve ya) en ilusiones y flojedades. Ha de existir, dentro de ella, bien aislada, una instancia que diga la verdad, fiel como una aguja magnética, sin tener en cuenta el rumbo arbitrario de la nave del Estado o de la convención, y tal instancia únicamente puede ser confiada a la educación de la joven generación.

"Con esto se exige, tanto del Estado como de la sociedad burguesa, una acción de renuncia y autolimitación fundamental; la acción por la cual el Estado sólo llega a ser Estado cultural: que reconozca sus límites, que tenga sus manos lejos de aquellos que, como la justicia, la ciencia, el arte, se hallan al servicio de poderes superiores, suprapolíticos, eternos" (G. Wyneken).

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Puntos de contacto entre Dilthey y Gentile.*

b) *Monografía de G. Wyneken.*

c) *Comentario sobre el libro Lecciones de Didáctica, de José Lombardo Radice.*

IX

LA PEDAGOGÍA EXISTENCIAL

1. La tarea de la filosofía existencial. 2. Caracteres de la existencia humana. 3. El existencialismo educacional en Norteamérica. 4. W. Flitner y el sistema de la pedagogía existencial. 5. S. H. Lipps, O. F. Bollnow y los límites de la pedagogía de la existencia.

F. LARROYO, *El Existencialismo, sus fuentes y direcciones*. México, 1951.—M. T. ANTONELLI y otros, *El existencialismo. Crítica filosófica*. Madrid, 1958.—M. HEIDEGGER, *Ser y Tiempo*. México, 1927.—G. KNELLER, *Existencialismo y Educación*. New York, 1958.—R. HARPER, *Significación del existencialismo y su reconocimiento para la educación*. 1955.

Se equivoca quien suponga que el existencialismo y la pedagogía existencialista son nombres nuevos para ideas viejas. Es claro que esta reciente filosofía, tan calumniada, tan múltiple, tan provocativa, tiene antecedentes bien conocidos y mejor ubicados, pero ella —toda ella— ofrece un original cuadro de conceptos. Aceptable o no; recusable en parte mayor o menor, el existencialismo es un movimiento de tamaña importancia, que ha reclamado, que seguirá reclamando la viva atención de filósofos conspicuos.

1. *La tarea de la filosofía existencial.*—El existencialismo (Heidegger, Jaspers, Sartre...) asegura que la existencia humana, individual y concreta, aquí y ahora, es la sustancial tarea de la filosofía. En esto se diferencia de la filosofía, anterior que había hecho de las ideas y de las esencias el centro de su reflexión.

La existencia o vida humana es, en primer término, actividad, acción. Existir es elegir entre diferentes propósitos u objetivos: es irse haciendo el hombre a sí mismo. La existencia no es un estado, sino un permanente llegar a ser. La existencia humana no tiene una naturaleza ya hecha como las cosas, sino que tiene

que irse creando a sí propia, no es un estático ser, sino un constante llegar a ser; no es un resultado, sino un permanente proyecto.

El hombre trata de llegar a ser algo, ello es, una esencia; pero ha partido de su mero existir, de cero. Se quiere llegar a ser médico, porque no se es; amar a aquella mujer, cambiar de nacionalidad... Puntualmente por no contar con esencia dada, el hombre tiene que decidir lo que va siendo, gracias a un acto de libertad. Existir es estar comprometido a elegir, a llenar la existencia con esencia. El hombre, así, se va caracterizando a sí mismo, se va definiendo. Fue arrojado al mundo, y, perdido, tiene que encontrarse. Este encuentro existencial es posible, empero, por un acto de profunda duda que sacude su ser, un acto de angustia, para decirlo en una palabra. Al hacerlo realiza su *existencia auténtica.*

2. *Caracteres de la existencia humana.*—Puede el hombre tener miedo a este personal encuentro: decidir sus actos sin crítica de ningún género; aceptar lo que todos hacen. Tal manera de ser es la *existencia cotidiana, banal.* La existencia banal es la huida del hombre de su propio valer y ser: la ausencia de responsabilidad, ya que el hombre que así vive descarga su responsabilidad en todos los demás. El hombre tiene ante sí la posibilidad de conformar su existencia, pero es limitado en este su hacer. El hombre es libre de elegir, mas dentro de ciertas circunstancias. Hay más: debe decidirse a hacer algo en cada instante de su vida, y decidirse es limitarse. El hombre es esencialmente fragmentario; su existencia, precaria.

La conciencia de estas limitaciones empuja al hombre a tomar en cuenta un hecho extremo e ineluctable: la muerte, suceso del que no quiere ocuparse la existencia banal, inauténtica. Mas la muerte es una posibilidad intrínseca y determinante de la existencia humana. La vida humana es un continuo proyectarse hacia el futuro, una perenne tendencia a realizar un plan de propósitos y designios. Por donde, siendo la muerte el hecho más cierto de cuantos pueden ocurrir al hombre, éste se ve orillado a considerar su existencia tomando en cuenta aquel hecho ineluctable, determinando en cierto modo su querer y obrar atento al forzoso e ineluctable tránsito de nuestra existencia. La vida es incierta y azarosa; la muerte es cierta y necesaria.

En fin, el hecho de que el hombre filosofe, ello es, trate de comprender su existencia, es un carácter de su ser. Por ello, se ha dicho que la *actitud existencialista es una pregunta abierta.* Dado que el hombre se hace a sí mismo ininterrumpidamente, su situación es problemática. La cuestión abierta significa tener siempre preguntas. Cabe repetir: el hombre no es nada concluso; siempre se está haciendo, y, a decir verdad, en constitutivo nexo con el mundo y los otros hombres. La existencia humana, fragmentaria, limitada, es una *equis en la frente.* Mas este hecho trae consigo una honda preocupación. El hombre

organiza su vida en atención al futuro, preocupándose de cuanto pueda ocurrirle. El tiempo existencial es la futurización de la vida humana.

3. *El existencialismo educacional en Norteamérica.*—En Norteamérica (Van Cleve Morris, Ralph Harper, George Kneller...) el existencialismo ha tenido derivaciones pedagógicas, tan importantes y múltiples que, por ahora, este país representa uno de los más significados en este respecto.

Los pedagogos existencialistas norteamericanos no sólo traducen teoréticamente al campo de la educación los filosofemas de la filosofía de la existencia; además, tratan de obtener una técnica pedagógica. La *educación* es un proceso encaminado a mostrar lo efímero y fragmentario de la existencia, provocando en el hombre un acto de angustia ante la nada y descubrir por esta vía la interioridad e intimidad del hombre. Este autodescubrimiento, que es ya un filosofar, lleva implícita la conciencia de responsabilidad y revela el carácter temporal de la vida, así como su ineludible término, la muerte.

El *educando*, por su parte, como creador de su propia esencia, tiene que hacerse cargo de sí mismo. La libertad es presupuesto ontológico de su crecimiento integral, el cual ha de verse a la luz de su personal destino. El educando es, dicho en otro giro, a quien se le debe hacer el creador de su esencia.

A su turno, el *educador* es sólo un suscitador del yo: quien despierta al alumno a la conciencia de responsabilidad, de la finitud, de la muerte, mediante una sostenida preocupación de sí propio. El educador no modela al niño y joven, pues no puede decidir su esencia; pero sí habrá de espolearlo en obsequio de su autenticidad y originalidad personales.

Por todo ello, ya puede entenderse lo que es el *método* en la pedagogía existencialista. Éste no es nada extraño al educando: es vida, existencia, un encuentro dramático entre alumno y maestro. Acaso el método socrático sea un antecedente de este camino existencial; pero sólo ello, pues contra toda doctrina que reconoce el valor de generalidades, el existencialismo hinca sus raíces en lo individual-concreto.

El educando es un "ser para sí"; su dignidad es personal, y, aunque mundo y prójimo le sean inseparables, centro y fin de su vida es su propia existencia. La existencia banal, en cambio, quiere hacer del educando un "ser en sí", ello es, algo impersonal, algo igual a todos, algo ya hecho y resuelto de antemano. Por ello, la pedagogía existencialista se propone hacer surgir y mantener la conciencia de la condición problemática en el educando.

4. *W. Flitner y el sistema de la pedagogía existencial.*—En su libro *Pedagogía Sistemática*, W. Flitner ve el objeto de la ciencia de la educación en la existencia humana que, como tal, es historia, cambio y devenir.

Por ello, la pedagogía no puede crearse de una vez por todas, pues siendo su objeto algo histórico, ella misma tiene este carácter. "Sin embargo, inten-

tará esta ciencia darse cuenta, en cada momento y de una manera sistemática, de la articulación de sus problemas y métodos.

"Corresponde a los dos polos de la investigación positiva fáctica y de la reflexión filosófica dentro de la circunstancia educativa, el hecho de que, partiendo de diferentes modalidades, puede aspirarse a un mismo y único fin. La investigación de hechos importantes para la educación aprovecha métodos simples o combinados de ciencias especiales, y escoge problemas particulares de la realidad educativa. Así proceden la antropología filosófica, la medicina pedagógica, la biología, la psicología, la etnografía y, además, la historia de la educación, de la instrucción pública y de los factores educativos. Desde el otro polo se suscita el problema de la práctica, que si bien nace de la circunstancia concreta en que el educador se halla inmerso, exige, no obstante, una explicación completa de la circunstancia humana y de la situación histórica globales. Con esto se origina, por lo pronto, la pedagogía histórica con su aspiración a comprender el presente en función de la historia; se origina la pedagogía general o sistemática con su aspiración a establecer las categorías que orientan la realidad educativa, y a comprender y a analizar la concreta circunstancia educativa en función del puesto del hombre en el cosmos. De ello no puede resultar un sistema completo en el sentido en que lo es la rigurosa ciencia matemática, porque lo general está sujeto a lo concreto, y lo humano supratemporal a lo histórico. Las ciencias del espíritu no pueden presentarse nunca en forma de tramas rígidas constituidas por principios fijos. Mas, por otra parte, no sería posible aquí filosofar alguno si no pudiera señalarse la existencia dentro de lo histórico, de un sistema, de una totalidad inteligible y de una ordenación de todos los conceptos y principios. Analizar este sistema es el problema máximo de la pedagogía general.

"De antemano hay que verificar una descripción, una representación de la circunstancia educativa y con ello del fenómeno de la educación, dentro del cual pueda ser descubierto dicho sistema. El resultado de este procedimiento mostrará el carácter abstracto que, por una parte, tiene la pedagogía, en tanto que, por otra, se presenta ésta como un conocimiento efectivo y vivaz debido a que se mueve y realiza dentro de un pensamiento histórico y contingente, ya que se basa en una determinada situación concreta. Con lo que la pedagogía general, cuyos límites son indeterminables, efectúa el tránsito a los problemas de la pedagogía histórica y se convierte en un análisis de los problemas actuales que siempre están determinados históricamente. La verdad de esta ciencia del espíritu reside en el insoluble enlace y oposición simultáneos del tratamiento a la vez histórico y sistemático". [1]

Desde estos puntos de vista se estudian a continuación los temas de la realidad de la educación, de las relaciones de ésta con la cultura y la antropología

[1] W. FLITNER, *Pedagogía Sistemática*, pág. 33.

filosófica, así como los conceptos fundamentales pedagógicos (las categorías pedagógicas, la teoría de la educabilidad, los poderes educativos, el proceso y método de la educación y la fijación de los objetivos y valores de la formación humana). Respecto a este último problema, dice Flitner que el educador ve el futuro en el educando y en su pueblo, y satisface la voluntad de futuro de uno y otro.

5. *S. H. Lipps, O. F. Bollnow y los límites de la pedagogía de la existencia.* Por la importancia concedida a la nada y la angustia, se ha tratado de situar al existencialismo dentro de una concepción nihilista de la vida. Error. "Es cierto, dice Bollnow, que la génesis de la filosofía de la existencia sólo se puede comprender históricamente de modo justo sobre el fondo de esa desesperada situación, pero si corresponde a esta época no lo es con el papel pasivo de una mera expresión en la que se reflejan las conmociones de nuestro tiempo, sino que es en un enfrentarse en este destino y una apropiada respuesta activa. En un tiempo donde se han hecho problemáticas todas las valoraciones, hasta ahora tenidas por evidentes, donde el hombre ya no tiene nada firme fuera de sí, en lo que se pueda sostener, tenía que quedar en la profundidad de la existencia individual, solitario, un último profundísimo suelo que en toda esta crisis general se mantuviera firme todavía. Como se había perdido el sentido de toda conexión superindividual, era menester encontrar en la "existencia" misma un último sostén, inmune a todos los acontecimientos exteriores".[2] Pero al propio tiempo, extendiendo el propio concepto de existencia.

Este esfuerzo, en efecto, lo lleva a cabo Hans Lipps en su libro *La naturaleza humana.* No sólo la angustia, subraya este autor, lleva a la auténtica existencia. También el sentimiento de pudor y de vergüenza pueden ser vías de acceso a lo mejor del espíritu humano. En todo caso, la pedagogía existencial tropieza con un límite insuperable: el mero hecho histórico, la futurización, no puede justificar el sentido de la existencia humana. La valoración de ésta, reclama una superior instancia.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Imagen del existencialismo europeo.*
b) *Crítica del existencialismo educacional.*

[2] Cfr. su libro *Filosofía de la Existencia.* 1956.

X

LA PEDAGOGÍA CULTURAL DE LOS VALORES. LA PEDAGOGÍA DE LA PERSONALIDAD

1. El concepto de la pedagogía de la cultura. 2. La filosofía de los valores. 3. Orígenes de la pedagogía axiológica. (E. Dürr y H. Münsterberg). 4. Jonás Cohn y el sistema de una pedagogía de los valores, R. Hönigswald. 5. La pedagogía de los tipos culturales (Eduardo Spranger). 6. Otros pedagogos de la cultura: Nohl, Messer, Haeberling, Simmel. 7. Julio Wagner y la teoría de los bienes educativos. 8. Guido della Valle y el realismo pedagógico de los valores. 9. Federico W. Foerster y el eticismo pedagógico. 10. La pedagogía noológica (Eucken). 11. La pedagogía de la personalidad (Budde, Linde, Gaudig, Kesseler). 12. La educación como categoría cultural del ser (Scheler, Freyer). 13. Estructuralismo y Pedagogía (Levi-Strauss, Foucault, Piaget).

F. LARROYO, *La Filosofía de los Valores.* Ediciones "Logos" de México, 1939.—J. COHN, *Pedagogía Fundamental.* Trad. española de F. Carmona. Madrid. Revista de Pedagogía, 1936.—E. BOSSHART, *Los Fundamentos Sistemáticos de la Pedagogía de E. Spranger,* Leipzig, 1935.—H. NOHL, *Carácter y Destino. Una Antropología pedagógica,* Frankfort, 1938.—JUAN JOSÉ ARÉVALO. *La pedagogía de la Personalidad.* La Plata, 1937.

1. *El concepto de la pedagogía de la cultura.*—La orientación historicista en la pedagogía viene, como es comprensible de suyo, a verificar las relaciones constitucionales entre educación y cultura. El hecho formativo es proceso temporal, y la cultura es producto de la historia. Los pedagogos orientados en la dirección historicista son, por ende, pedagogos de la cultura.

Empero, suele reservarse el nombre de pedagogía cultural para aquellas direcciones que conciben el hecho de la educación como la realización de valores culturales, en oposición a las doctrinas que no acentúan todo lo debido la importancia central de la cultura en el proceso educativo, como, por ejemplo, la pedagogía parcialmente orientada en el psicologismo.

La pedagogía anterior, en efecto, disponía enseñanza y aprendizaje con arreglo al criterio de las facultades del alma o de los estados de conciencia. Para ella existía educación intelectual, de la memoria, de la voluntad, de los sentimientos; así, aisladamente consideradas estas facultades o aptitudes.

La pedagogía cultural, con su doctrina de los tipos de vida humana y de la idea unitaria, estructural, del hombre, ordena los contenidos del aprendizaje en función de los territorios de la cultura. Habla de una formación científica, estética, moral, cívica, económica; y reconoce que en cada una de estas formas de vida interviene el educando íntegramente. No hay cultura cívica sin clara inteligencia del saber; no se da auténtica formación científica sin firme voluntad de verdad. El arte supone una adecuada representación del objeto.

2. *La filosofía de los valores.*—La educación tiene, entre otros caracteres, el de ser una aspiración. El aspirar, empero, implica una decisión del hombre, y, para ello, un acto electivo. La vida humana, en rigor, es un constante optar ante diversos fines. Se anhela esto o aquello; se prefiere, por sobre muchas, una manera de vivir; a veces se pospone o se elude un deber en obsequio de un interés inmediato. El hombre, en cuanto hombre, es libre.

El hecho de que se elija algo, prefiriéndolo, obedece a que el sujeto le otorga cierto valor; lo estima de manera favorable, lo considera digno. Quien pretenda justificar un ideal pedagógico, por ejemplo, ha de partir de lo que sea estimar, valorar, pues, ¿cómo podría calificar de valioso, de digno, un modelo de vida, si ignorase, justamente lo que significa lo valioso? ¿Cómo podría decidir si un objetivo pedagógico debe realizarse no conociendo lo que es bueno, mejor y óptimo?

El estudio de los temas acerca del valor, es objeto de una disciplina filosófica, la *axiología*, la *teoría de los valores*. Delicados, difíciles y variados problemas confronta esta rama del saber. Ante todo, inquiere la axiología lo que sea en general el valor: ¿Qué significa el concepto de valor? ¿Qué se quiere significar cuando se alude a este término? ¿Cuál es su esencia? El concepto de valor se halla inseparadamente unido a la idea de finalidad. Se dice que algo vale cuando es adecuado a un fin. Una prescripción jurídica, *verbi gratia*, es valiosa cuando es apta para regular las relaciones humanas, así como una obra de arte es bella (valiosa), si es idónea para expresar cuanto se propuso el artista.

La circunstancia de que un objeto pueda ser más o menos preferible para un fin, nos hace ver el segundo carácter del valor. Se le podría llamar a esta mayor o menor *aptitud* del medio para el fin, *gradación*. Sobre esta base se dice, atinadamente, que un objeto es más útil que otro, más o menos bello, cómo

una acción humana, como se muestra en ética, puede considerarse más o menos buena, más o menos mala.

Esta gradación inseparable de todos los valores es posible, como de suyo puede apreciarse, en virtud del doble punto de vista a través del cual se estima un objeto. Una obra de arte se juzga por medio de la alternativa "bello-feo". En cambio, la alternativa "útil-inútil" da la pauta para apreciar en el campo de la economía. Ya se ha dicho que estas alternativas reciben el nombre de polaridades; pues constituyen puntos límites de referencia de las valoraciones; y en este sentido se declara aquí que el valor oscila siempre en una *polaridad.* Dicho de otro modo: toda polaridad encierra los dos valores límites: "bueno-malo" en el territorio de la moralidad; "verdadero-falso" en el de la ciencia, etc. Al primer término de toda polaridad es habitual llamarle *valor positivo,* y, al segundo, *valor negativo.*

En fin, el valor lleva consigo la nota de jerarquía. Es esencial a los valores, en efecto, subordinarse entre sí. La conciencia valorativa prefiere en forma tal que siempre pone en crisis ciertas maneras de preferir frente a otras; y esto, como lo enseña la axiología, según leyes internas rigurosamente objetivas. No se trata ya de una gradación que, como tal, está comprendida dentro de la trayectoria de una misma especie de valor, sino de la posible supeditación de unas especies a otras. Así se dice, la justicia es preferible en jerarquía al placer; la verdad, a la elegancia, etc.

Podemos resumir en breves frases la esencia de valor hasta aquí desenvuelta. El valor es ante todo un *concepto de relación,* es decir, una manera de enlazar los objetos de *medio a fin.* Todo valor, además, supone una polaridad (es positivo o negativo: bello o feo, bueno o malo, útil o inútil, etc.); una gradación (más o menos malo, más o menos injusto); una materia (ético o artístico, útil o agradable), y una jerarquía, es decir, una relación de categoría o rango respecto de las demás especies de valor (¿vale más la belleza que la verdad; la justicia que el placer?).

Esta última nota esencial del valor, la jerarquía, ha dado origen al célebre problema de las *tablas de valores.* ¿Qué rango o sitio ocupa cada uno de los valores respecto de los otros? ¿Qué valores, en una palabra, son más o menos dignos que otros?: he ahí formulada esta última cuestión.

3. *Orígenes de la pedagogía axiológica (E. Dürr y H. Münsterberg).*—La pedagogía de los valores nace en toda la fuerza del término hasta el siglo XX. En dos escuelas filosóficas, las dos de ascendencia kantiana, aparece, con claros perfiles, esta corriente pedagógica, cuyos antecedentes, ya remotos o próximos, corren paralelos a los inicios de la teoría de los valores.

Es la primera de estas escuelas la llamada dirección *realista,* creada por Alois Riehl (1844-1924). Para este pensador, la disciplina fundamental filosófica es la teoría del conocimiento, y aunque rechaza la metafísica como

ciencia, se mantiene dentro de la interpretación realista de Kant, al aceptar la existencia de cosas en sí, a título de concepto imprescindible e indispensable. Junto a la teoría del conocimiento, se reconoce como parte de la filosofía el estudio de los valores e ideales de la cultura. Más tarde, O. Külpe, sustenta un *neorrealismo*, pues, a diferencia de Riehl, funda una metafísica como teoría de la realidad.

Discípulo a la vez de Külpe y de J. C. Kreibig, Ernesto Dürr (1878-1913), profesor que fue en Berna, concibe, acaso la primera, una pedagogía de los valores. En su libro *Introducción a la Pedagogía* (1908), al ocuparse del problema de los fines de la educación, hace ver que éstos dependen, en su jerarquía, de su grado de valor. Psicologista como Kreibig, califica el valor a manera de vivencia, bien que reconoce valores hedónicos, estéticos, lógicos, altruistas, religiosos, etc. El niño sólo es apto para realizar ciertos valores; incrementar éstos ha de ser tarea de la pedagogía. Dürr admite, y formula tres axiomas de pedagogía axiológica: 1) Cultivar el agrado por los valores ideales, y el desagrado por los desvalores; 2) El valor debe estar de acuerdo con las posibilidades de realización; 3) Realizar el máximo de valores y precaverse contra el máximo de desvalores.

La otra escuela filosófica neokantiana, creadora ella misma de una de las importantes teorías de los valores, es el *cristicismo teorético-valorativo*, fundado por W. Windelband (1848-1915). No sólo a Kant, de manera directa se enlaza también a Fitche esta corriente. Aquí se concibe la filosofía, toda ella, como una doctrina de los valores. Al lado de los valores de lo bueno, lo bello, lo santo..., se habla de lo verdadero como dignidad axiológica.

A la Escuela de Baden, como se designó asimismo esta dirección filosófica, pertenecen, entre otros, Enrique Rickert, Bruno Bauch, Rich Kroner, Hugo Münsterberg y Jonás Cohn. Los dos últimos han laborado en el campo de la pedagogía. Hugo Münsterberg (1863-1916), médico psicólogo, filósofo, pedagogo, tuvo también la influencia de W. Wund. Como Fichte, sustenta un voluntarismo. La voluntad pura, dice, es el acto fundamental, originario; es ella la que da un sentido eterno a nuestra existencia; sin ella la vida sería un sueño, un caos, nada. El querer, cuya esencia es la libertad, crea valores como exigencia de lo que debe ser el mundo. Los valores son, así, autoafirmación y jerarquía de la existencia. Hay para Münsterberg dos fundamentales grupos de valores: los *valores de vida* y los *valores de cultura*. La esfera en la cual se ofrecen todos ellos es triple: el mundo exterior (objetos, cosas), el mundo en comunidad de existencia, el mundo individual. Los del primer grupo son valores objeto de reconocimiento (valores lógicos, por ejemplo); los del segundo, valores objeto de asentimiento (valores estéticos, por ejemplo). Lo santo es fundamental y sumo valor. En definitiva, todos los demás valores son expresión y testimonio de él.

Educación es para Münsterberg realización de valores.[1] De ahí que la puerta de ingreso en la pedagogía sea la axiología. La ciencia natural nada sabe ni nada dice de los fines de la educación. El niño, centro y sujeto de la pedagogía, debe ser comprendido psicológicamente. Pero la misma psicología sólo dice cuánto es el niño, no cuánto *debe ser*. Señala, por ejemplo, cómo imita el niño, mas no lo que debe imitar. Sobre el modelo de vida, discurre la filosofía como teoría de los valores. Los fines educativos, que no pueden ser sino los fines de la vida humana, se determinan conforme a una valoración. Tres objetivos deben perseguirse en la educación del niño: conocimiento de la realidad, adiestramiento técnico, cultura viva y entusiasta de los ideales de todo orden (éticos, artísticos, religiosos...). La educación, por ello, tiene un sentido. La humanidad es perfectible. La idea de perfección sólo indica la ruta, que es inasequible; la tarea del hombre es infinita.

4. *Jonás Cohn y el sistema de una pedagogía de los valores (R. Hönigswald).*—Un desarrollo, amplio y consecuente, de la pedagogía axiológica, ya sistemático, ofrece el pensador alemán J. Cohn (1869-1947). Su doctrina epistemológica recibe el nombre de *utraquismo*. Enseña que en el acto del conocimiento hay dos momentos irreductibles entre sí. El primero proviene del pensamiento, el segundo es extraño al pensamiento: ello es, no todo el contenido de conocimiento está generado por la conciencia; hay algo independiente de ésta. J. Cohn es importante también por sus estudios de estética (*Estética general*) y de pedagogía (*Pedagogía fundamental*), todos ellos concebidos dentro de una filosofía de los valores.

Para Cohn, el hombre se educa en la medida en que se apropia bienes culturales, en cuanto hace suyos lengua y derecho, ciencia y arte, moralidad y religión. Pero como todo hombre nace y se desarrolla en una comunidad histórica determinada, en un ambiente en que los miembros que constituyen ésta poseen una peculiar manera de valorar la vida y la existencia, esto es, cierta concepción del mundo, la educación tiene objetivos concretos en cada lugar y tiempo, el educando ha de ser educado para ser miembro autónomo de las comunidades culturales históricas a las que pertenezca.

Sobre este principio plantea Jonás Cohn un admirable *sistema de pedagogía en los marcos de una teoría de los valores*. Desde luego, señala las relaciones entre ciencia de la educación y filosofía. Puesto que la educación depende de la concepción total de la vida, es decir, de la opinión total sobre el valor y sentido de la vida humana, y este problema de valor es propio de la filosofía, la pedagogía depende esencialmente de la filosofía no debiendo entenderse esta dependencia en el sentido de que sea suficiente que la pedagogía acepte algunas normas filosóficas. Al contrario: toda su estructura ha de basarse en la filosofía y en esta estructura ha de encuadrarse todo lo que no

[1] Véase su libro *La Pedagogía y el Maestro*, trad. esp. Madrid, 1911.

sea filosófico. Es innegable que en la práctica puede resultar conveniente tratar por de pronto, aisladamente, las cuestiones de detalle. Supongamos que, por ejemplo, se haya fijado como objetivo especial enseñar a leer a todos. Podremos entonces examinar de qué modo se logra esta meta de la manera más segura posible y con el mínimo esfuerzo. Por de pronto, se hace abstracción de la importancia práctica, estética y religiosa de la lectura, del valor de aprender la lectura en concepto de educación espiritual para el trabajo. Pero por muy conveniente que sea esta separación habrá de tener carácter provisional. El objetivo final que viene a justificar la enseñanza de la lectura reside en el ideal cultural a que se aspira, comprendiendo dentro de tal idea los servicios técnicos que proporciona dicho aprendizaje.

La educación es un proceso activo; por ello se cifra y realiza en *bienes culturales vividos*. Educador y educando, uno sugiriendo, otro construyendo, viven la múltiple experiencia de la cultura. La *comunidad educativa* es una comunidad cultural; es, además, una colaboración. Individuo y comunidad no son antagónicos; se coordinan de manera permanente. Todo individuo es miembro, participa de una comunidad.

El mundo de los bienes culturales es infinito. Frente a él, la educación tiene límites. Se impone la realización de ciertos y determinados bienes. ¿Cuáles? Los que imponen la época y circunstancias históricas. Así surge la *comprensión del deber* ante las posibilidades humanas, inagotables, fecundas.

Desde tal altura conceptual desciende Cohn a estudiar con gran profundidad psicológica las categorías pedagógicas del educando, del educador y de las comunidades educadoras (familia, escuela, Estado, Iglesia, etc.). En el tema particular del influjo pedagógico, hace notar que la acción puede ser positiva o relativa. A la primera pertenece la enseñanza, el ejemplo y la formación por el ambiente. Como reactivos pedagógicos señala el apoyo, el asentimiento y la satisfacción de los deseos; la indiferencia, la frialdad y el alejamiento.

Ningún tema importante escapa a su sistema pedagógico. Profundos y documentados estudios sobre la infancia y la juventud, el sexo y la coeducación, la selección e individualidad de los alumnos, la educación profesional; la esencia del educador y maestro, la estructura y finalidad de la escuela, la lucha, en fin, por la educación de las generaciones, todo tiene pertinente acomodo en su obra *Pedagogía Fundamental*, que es la mejor exposición de conjunto de la doctrina educativa orientada en los principios de la Escuela filosófica de Baden.

Parecida ruta sigue Richard Hönigswald. En su libro *Fundamentos de la pedagogía* concibe la educación como realización en la conciencia, que es educable, de los valores universalmente válidos: verdad, belleza, bondad, justicia, etcétera.

Para que el educando alcance las *vivencias de valor*, satisfactorias, decisivas, precisa recorrer un itinerario: conocimiento, juicio y memoria de los valores, posición afectiva ante ellos y conducta valorativa.

5. *La pedagogía de los tipos culturales (Eduardo Spranger).*—La pedagogía de la cultura tiene en Eduardo Spranger otro conspicuo representante. Spranger se halla influido a la vez por Dilthey y por la filosofía neokantiana de los valores. Llama espíritu objetivo u objetivado a los bienes de la cultura que ha producido el hombre a lo largo de la historia. Algunos de estos bienes son visibles o materiales como los instrumentos de la técnica, los bienes económicos, las obras de arte; otros poseen un carácter ideal, como las verdades científicas, las reglas de la moral, las creencias religiosas. Esencial en este espíritu objetivo es la aptitud que posee para despertar una intención educativa, que, precisamente, permite mantener vivo dicho espíritu.

Pero la educación no es mera transmisión de bienes culturales. No cabe duda: el sabio, el artista, el fundador de religión, descubren formas de vida que el hombre de capacidades medias no hubiera ni siquiera sospechado. Pero en éste también se manifiesta la ductilidad creadora. El hombre se educa a medida que se eleva a las formas de vida del espíritu. En la asimilación de los bienes culturales el educando reitera el mismo proceso que hubo de recorrer quien, por vez primera, forjara el inédito bien de la cultura. "La educación, dice Spranger, es aquella actividad cultural dirigida a la formación esencial personal de sujetos en trance de desarrollo. Se verifica en las sustancias de valor auténticas del espíritu objetivo normativo autónomo (voluntad ético-ideal de cultura) en el sujeto".

Desde cuatro puntos de vista ha de ser considerado el hecho educativo: el ideal de la educación, la educabilidad, el educador y la comunidad educativa. El primero es el estudio del espíritu objetivo en cuanto fija los bienes de la educación; no es nada abstracto. Histórica y estructuralmente se ofrece en tipos culturales. De ellos los más salientes son: el hombre teórico, el estético, el social, el político, el religioso. También hay tipos mixtos.

Las reflexiones sobre la educabilidad competen a la psicología como ciencia del espíritu.

Tocante al educador, Spranger ha forjado una fina caracterología al respecto. Ve en el maestro un peculiar tipo social. "La doble emoción que en lo íntimo del educador se agita es eso: amor a los valores ideales y amor al alma a tientas. Ve por modo inmediato en los valores auténticos objetivos, fuerzas informadoras que pueden provocar el crecimiento del hombre y ve en el alma —y lo estimula— el anhelo de esos valores".

En fin, respecto al problema social de la educación, se pronuncia en favor de un humanismo liberal. "La estructura de las relaciones entre la escuela y el Estado depende, prácticamente, de las circunstancias de poder de la democracia parlamentaria existente. Pero, éticamente, depende aquélla de si el Estado deja suficiente espacio libre en sus escuelas, a las diversas direcciones de concepción de la vida, o de si se entrega a la tradición nacionalista sobrevivida y puede llevar a su vez a una uniformidad de concepciones de vida,

y en lo posible por una educación laica del Estado. En todas las demás relaciones el Estado ha de aceptar que en la educación se debe individualizar".

6. *Otros pedagogos de la cultura: Nohl, Messer, Haeberling, Simmel.*— Parecidas ideas a las de Spranger sustenta Hermann Nohl en su obra *Teoría de la Formación*, bien que acentuando el carácter nacional de la educación. Augusto Messer pertenece, asimismo, al movimiento de la pedagogía cultural. Con reconocer la importancia de la pedagogía experimental, no pierde de vista que la decisiva fundamentación de la pedagogía reside en una comprensiva teoría de los valores. "Los problemas decisivos para la educación —como el de saber qué actividad hay que adoptar ante la cultura, cómo dar un sentido a la vida y cómo formar dignamente un hombre culto—, pueden ser resueltos, en lo fundamental, de un modo armónico, aun por los que han seguido caminos diversos en la interpretación de la realidad. Mediante el honrado reconocimiento de estas diferencias y del fundamento en que descansa, pueden sentirse unidos en la lucha contra la violencia de los instintos naturales, contra el materialismo práctico, la sensualidad salvaje, el espíritu egoísta de las riquezas y la persecución brutal del propio provecho. Así pueden sentirse juntos en una comunidad de todos los hombres de 'buena voluntad'. Esta comunidad la necesitamos nosotros, ante todo, para lograr el restablecimiento de nuestro pueblo y la educación de nuestra juventud en el espíritu de la moralidad".

El filósofo Paul Haeberling ha explorado desde esta concepción axiológica de la pedagogía, los problemas de la aptitud y vocación en su libro *Posibilidad y límites de la educación.*

En fin, no puede ser omitido en esta línea de pensadores el gran filósofo Jorge Simmel, uno de los más eficaces promotores de la pedagogía de la cultura. Para Simmel la educación es la subjetivación de la cultura, la realización de los valores en un sujeto humano.

7. *Julio Wagner y la teoría de los bienes educativos.*—Nuevos logros, algunos importantes, obtiene la pedagogía axiológica de Julio Wagner (1886...). quien, asimismo, ha laborado, con buen éxito, en investigaciones psicopedagógicas *(Experimentelle Beiträge zur Psychologie des Lesens*, 1918). En su libro *Pädagogische Wertlehre*, 1924 *(Axiología Pedagógica)*, desarrolla una teoría de los valores referida a la propia experiencia pedagógica, y, poco después, en 1925, una obra más *Wissenschaftsstruktur der Pädagogik (Estructura científica de la pedagogía)*, que encara los temas educativos a la luz, así del concepto de valor, como de los principios de las ciencias psicológicas.

La doctrina axiológica de Wagner es tributaria en parte de Schleiermacher. en parte de Kerschensteiner y de Spranger; tiene, sin embargo, aportes originales. Concibe el valor como una relación entre sujeto y objeto, y hace ver que su vigencia se infiere de un postulado. "Una pedagogía, dice, que no

pusiera en sus bases esta fe en los valores de validez general, se abandonaría a sí misma".

Wagner acepta el concepto de cultura como suma de creaciones humanas, de valores realizados. Inclusive habla de cultura objetiva frente a la cultura subjetiva o personal.

Ahora bien: ¿cómo se cultiva, vale decir, cómo se educa al hombre? A esta pregunta responde Wagner con el postulado de Kerschensteiner: "La educación del individuo sólo es posible mediante aquellos bienes culturales cuya estructura espiritual sea total o parcialmente adecuada a la del alumno". En otros términos: no todos los bienes ni la estructura toda de ellos son asequibles al educando. La teoría y práctica de la enseñanza necesita convertir, adaptando, *bienes culturales* en *bienes educativos.* Ello es: la pedagogía, por una parte, selecciona en cada caso, a tenor de la edad y aptitud del educando, ciertos bienes culturales; por otra, los presenta a éste, en forma adecuada para su eficaz apropiación.

La gran tarea de la educación reside en vivificar y acrecentar los valores reconocidos. Con Schleiermacher asienta Wagner que la pedagogía tiene un irrecusable anhelo: elevar la generación venidera a un nivel más alto que el de la generación actual. A la educación, así, se le asigna la misión de inculcar en el hombre el espíritu inquisitivo, el espíritu creador. Adaptarse a la circunstancia para superar la circunstancia. Cuatro etapas ha de recorrer esta pedagogía creadora: 1) Transformación de los bienes culturales en bienes educativos; 2) Adquisición activa de los bienes educativos; 3) Potenciación de la personalidad mediante una asimilación viva, y 4) Fomento de la cultura por obra del hombre educado.

8. *Guido della Valle y el realismo pedagógico de los valores.*—Julio Wagner busca la justificación de la axiología en un postulado; otro pensador contemporáneo, Guido della Valle (1884...), nacido en Nápoles, trata de darle un fundamento objetivo, real. La doctrina pedagógica de Della Valle se singulariza tanto por una certera estructura psicológica como por una honda apreciación filosófica. En cuatro obras, principalmente, está expuesta su pedagogía: *La psicogenesi della conscienza,* Milano, 1905; *Le leggi del laboro mentale,* Torino, 1910); *Teoria generale e formale del valore come fundamento di una pedagogia filosofica. Le premesse dell'axiologia pura,* Napoli, 1916; *La pedagogia realistica come teoria dell'efficienza,* Milano, 1924.

La pedagogía tiene, entre otros, un fundamento psicológico. "La práctica experimental, dice, habitúa a los educadores a reconocer que la verdad no se toma por asalto con geniales intuiciones, sino que se alcanza poco a poco, mediante un trabajo paciente y metódico". Ahora bien: hay problemas educativos que no tienen que ver con hechos empíricos, sino con normas ideales de conducta. Entre éstos, figura justamente el tema de los fines de la educa-

ción. Para señalar los objetivos, las metas del proceso educativo hay que poner en práctica otro recurso, otra vía inquisitiva: un método filosófico. La determinación de los fines educativos es asunto de la filosofía; de la filosofía de la educación.

La concepción filosófica de Della Valle toma el nombre de *realismo crítico. Realismo,* en virtud de que admite la realidad objetiva, universal y trascendente (más allá de toda conciencia) de los valores; *crítico,* gracias a que supone que la mente humana no es capaz de conocer tal como son los objetos en sí, sino sólo a través de las formas o categorías del espíritu humano. Es realismo ingenuo el creer que la mente humana capta las cosas tal como son en sí, independientes de toda elaboración mental. Las representaciones en la conciencia son, para el filósofo italiano, signos o símbolos de algo, en verdad, que existe y subsiste por sí, de algo suprasubjetivo, bien que nunca se ofrezca como tal en el espíritu. Dios es la suma realidad de todo ser y de todo valer.

Della Valle llama fines educativos a los bienes culturales objeto de apropiación. Por ello insiste en que los valores deben ser transformados en fines, para que puedan traducirse en actos. Dado que la conciencia humana es limitada, ya por peculiar talento, ora por exigencias sociales, es preciso una selección de valores. La transformación de valores en fines "hace posible el tránsito de la gélida objetividad trascendente a la palpitante subjetividad inmanente: de la axiología a la teleología". Esta última disciplina, es, por ello, axiología aplicada, axio-pedagogía. Tiene la tarea delicada de señalar qué valores estéticos, éticos, religiosos... han de transformarse en fines educativos.

La pedagogía de Della Valle es activista. La realización de los valores, los fines, en acto, dice, exige una actividad libre, creadora. "Es la actividad lo que permite el conocimiento, la fruición estética, la conducta moral. Sin actividad el individuo no sería *persona,* sino *cosa*". Así se explica, además, que el método pedagógico no deba ser impositivo. El acto educativo es congenialidad de maestro y discípulo. El maestro sólo sugiere. "La sugestión es la gran fuerza espiritual que defiende, multiplica e intensifica los valores en acto".

9. *Federico W. Foerster y el eticismo pedagógico.*—Una orientación acentuadamente ética de la pedagogía de la cultura la representa el berlinés Federico W. Foerster (1869...). Suyo es el pensamiento de que el centro de gravedad de la formación humana reside en la conducta moral. "Cada vez es más urgente, dice, fortalecer lo más espiritual que hay en el hombre. Ello es necesario no sólo en interés del propio espíritu, sino de la misma civilización industrial asentada sobre el trabajo de educación moral de largos siglos, durante los cuales los principios en boga han sido estos factores civilizadores por excelencia: triunfo del hombre interior, el dominio de sí mismo, el culto

del sacrificio, el amor. El primer deber de los educadores es, indudablemente, preparar el retorno a la vida interior".

La base de la educación ética es el carácter, pues el pensamiento verdaderamente vigoroso y lógico, supone la existencia de aquél, ya que sólo el carácter puede emanciparnos de las influencias externas, del interés y de los prejuicios. La propia educación física que es imprescindible en la formación de la juventud, debe estar al servicio del cultivo del carácter.

En tres principios establece Foerster los fundamentos de la educación moral:

a) La disciplina preventiva. Con este principio se enlaza la doctrina de Dom Bosco, para quien, como se ha visto ya, hay que conducir al educando a una situación tal que le impida, por un claro conocimiento de las circunstancias y de las consecuencias, cometer faltas morales.

b) El *self-government*, o sea el principio de que los propios alumnos participen de manera activa y corresponsable en la dirección y marcha de la escuela.

c) La globalización ética de la enseñanza, conforme a la cual todo acto instructivo ha de estar vinculado a la formación moral. Así, las ciencias naturales dan oportunidad de confirmar el dominio del espíritu sobre la materia; la historia, por las saludables enseñanzas acerca del valor de los hombres y de las instituciones a través de los tiempos; el conocimiento de las lenguas extranjeras, por el empeño de comprender y respetar las formas de vida de otros países, etc.

Como medios prácticos de la educación moral, Foerster recomienda:

a) La confianza: el camino de la moralización supone, en el alumno, la creencia de que es estimado y valorado como sujeto digno del bien.

b) El respeto: el castigo aflictivo no sólo brutaliza y deshonra, sino también acaba con el sentimiento de la propia estimación.

c) La acción religiosa: la religión preserva la vida espiritual, de la materia y del libertinaje.

10. *La pedagogía noológica (Eucken).*—Puede citarse junto a la pedagogía cultural la llamada "pedagogía de la personalidad", documentada en la doctrina del filósofo alemán Rodolfo Eucken (1846-1926). Eucken enseña un nuevo idealismo, cuya piedra de toque es la autonomía del espíritu. En esta doctrina, la imagen científica de la naturaleza, es el grado inmediatamente anterior al espíritu *(nous)*. En la historia se manifiesta la vida del espíritu como una nueva realidad. El espíritu, el proceso de vida, que existe por sí mismo, autónomo, crea por propio esfuerzo una nueva existencia, transforma la situación encontrada produciendo un nuevo y superior orden en las cosas. Este es el grado noológico, el de la vida espiritual o del mundo en acción: el

mundo creado por la "persona", el mundo de la verdad, de la libertad, de los ideales; digamos, el mundo del espíritu objetivo, de la cultura (religión, moralidad, arte, etc.).

La pedagogía noológica se levanta sobre las demandas tanto de la educación individualista como de la educación socialista: exige el despertar y fortalecer en el educando la espiritualidad, tal como lo han logrado las grandes personalidades en la historia, en lo cual radica, puntualmente, el avance del hombre hacia su propio destino.

11. *La pedagogía de la personalidad (Budde, Linde, Gaudig, Kesseler).*— La educación debe llegar a este grado noológico de la vida. Por eso Eucken clamaba en una de sus últimas obras *(Para la Reunión de los Espíritus)* porque el hombre fuera educado, ante todo: "no para objetivos externos; tampoco para la sociedad humana, sino para sí mismo, elevándolo a una personalidad autónoma y a una individualidad espiritual".

Gerardo Budde es el discípulo más próximo de Eucken. En su *Pedagogía Noológica* desenvuelve el pensamiento del maestro, haciéndolo compatible con los métodos activos de nuestro tiempo, ante todo con la Escuela del Trabajo.

Ernesto Linde ha publicado una *Pedagogía de la Personalidad* en la que, con ejemplar pulcritud, discurre en profundos análisis acerca de la personalidad del maestro. "El alumno ha de ser educado por la personalidad para la personalidad".

De mucha más resonancia ha sido la obra de Hugo Gaudig: *La Escuela al servicio de la personalidad en Formación.* La personalidad significa estructuración ideal de la vida, significa la lucha por los valores supremos, pero al mismo tiempo, también, el esfuerzo interior y aquella tensión íntima, permanente, que va unida con la aspiración a la estructura vital ideal. Personalidad es un principio de suprema actividad. Escuela, maestro y comunidades educativas deben favorecer la formación de la personalidad del niño.

Con Kurt Kesseler la pedagogía de la personalidad toma los perfiles de sistema. En su libro *Pedagogía sobre Fundamento Filosófico,* aborda Kesseler todos los temas capitales de la pedagogía desde el punto de vista de la idea de personalidad. Destruyendo y construyendo al par, se ocupa este pensador, ora del método de la pedagogía y de las relaciones de esta disciplina con las otras ciencias y con la vida, ora de los principios ontológicos del hecho educativo, ora de la preparación del maestro y de las funciones de toda comunidad educativa.

12. *La educación como categoría cultural del ser (Scheler, Freyer).*—Al movimiento de la pedagogía de la personalidad pueden ser incorporados otros dos eminentes pensadores: Max Scheler (1874-1928) y Hans Freyer.

Con aparato metafísico, pues la idea no es nueva, indica Max Scheler

(El Saber y la Cultura) que la educación es una categoría del ser, no del saber. "La formación cultural *(Bildung)* es la acuñación, la conformación del ser total humano; pero no en la forma de una estatua o de un cuadro —aplicando el cuño a un elemento material— sino modelando una totalidad viviente en la forma del tiempo, una totalidad que no consiste nada más que en fluencias, procesos, actos".

Por su parte, el afamado pensador Hans Freyer concibe la educación como una categoría del espíritu objetivo, a manera de una relación social fundamental. Toda la vida psíquica, según Freyer, consiste en actos que están centrados individualmente, que parten de personas. "Ahora bien, lo que se forma en la educación no son actos, ni series de actos, ni aptitud para los actos, sino la persona que se halla ante y sobre toda la vida actual: en esto se basa la posibilidad de una formación independiente de la actualidad. Es educada una unidad vital personal no tanto cuando se sabe o hace lo que tiene sentido objetivo, sino cuando ella misma es lo que tiene sentido objetivo. En la educación, la persona misma se convierte en forma objetiva espiritual, es decir, con sentido.

Diferenciamos claramente —dice— entre un saber que es, en efecto, firme, pero que se halla en la conciencia intelectual como un cuerpo extraño, y un saber que está en relación con toda la personalidad; o entre una capacidad que es en efecto segura, pero que se ha adquirido como un buen adiestramiento, y una capacidad que ha llegado a ser una formación orgánica. En el primer caso se posee algo, en el segundo se ha llegado a ser algo. Solo en este caso se trata de un proceso de educación o formación". *(Teoría del Espíritu Objetivo.)*

13. *Estructuralismo y pedagogía (Levi-Strauss, M. Foucault, J. Piaget).*—La reciente dirección filosófica, de carácter metódico, es el *estructuralismo*, que encara las realidades estudiadas contemplando los elementos de ellas desde una perspectiva de totalidad. La estructura es una trama formal de elementos solidarios.

Aunque la idea no es nueva, adquiere importancia gracias a Cl., Levi-Strauss (Cfr. *Antropología estructural)* M. Foucault (Cfr. *Las palabras y las cosas*) y J. Piaget (Cfr. *El estructuralismo)*. Dentro de tal doctrina, unos propugnan (Foucault) la disolución de la persona individual en obsequio de estructuras generales *(la muerte del hombre)*; otros afirman (como Piaget) la personalidad concreta y dinámica.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Concepto y problemas capitales de la pedagogía de los valores.*
b) *La educación como categoría del ser. Ontología y axiología.*

XI

LA PEDAGOGÍA ANALÍTICA Y EL RECONSTRUCCIONISMO

1. Antecedentes: B. Russell y M. Schlick. 2. La filosofía analítica. 3. La pedagogía analítica. 4. Del pragmatismo al reconstruccionismo. 5. Teodoro Brameld y el sistema de la educación.

I. M. BOCHENSKI, *Métodos actuales de pensamiento*, Madrid, 1958.—B. RUSSELL, *La revolución en filosofía. Antología.* Madrid, 1958.—J. HOSPERS, *Introducción al Análisis filosófico.* 1962.—E. A. FITZPATRICK, *Filosofía y Ciencia de la Educación.* Bs. As. 1958.—T. BRAMELD. *Educación para una época que surge.* en *Archivos de Ciencias de la Educación.* La Plata, 1961.—F. LARROYO. *El positivismo lógico. Pro y contra.* México, 1969.

Tras el existencialismo, han aparecido en nuestro tiempo dos corrientes pedagógicas, en no pocos aspectos antagónicas. Una es de origen europeo y de raigambre filosófica; la otra, ha nacido en Norteamérica, con intención reformadora.

1. *Antecedentes: B. Russell y M. Schlick.*—Lo que se llama hoy filosofía analítica, es una suerte de ajustes de dos movimientos afines, a saber, la doctrina lógica de Bertrand Russell y los postulados posivistas del llamado Círculo de Viena.

Según Russell (1872-1970) la diferencia fundamental entre la lógica vieja y la lógica nueva consiste en que la vieja considera sólo una forma de proposición, a saber, la que reduce el predicado al sujeto (por ejemplo: este objeto es redondo, etc.), y se funda en el supuesto metafísico de que en realidad no existen sino las cosas y sus cualidades. La nueva lógica toma como base las proposiciones que expresan una relación (por ejemplo: *a* es más grande que *b;* o bien: *a* es hermano de *b*) y niega que tales relaciones sean reductibles a cualidad de una cosa.[1]

[1] Cfr. F. LARROYO, *La lógica de las ciencias*, 15ª ed. 1965.

El Círculo de Viena, por su parte, fue un grupo de pensadores congregados en torno de Moritz Schlick, quien postula un neopositivismo con los siguientes caracteres: rechazo de toda metafísica; aceptación del principio de la verificación en los hechos; empleo de lo lógico-matemático en la determinación de ciencia natural la cual no tiene por objeto sensaciones, como creía Mach, sino leyes objetivas, pues no todo lo real se reduce a lo dado en la percepción.

2. *La filosofía analítica.*—El fundador de la filosofía analítica (o el más importante de sus fundadores) es Ludwig Wittgenstein (1889-1951). Su obra, ya clásica, es el *Tratado lógico-filosófico*, aparecido en 1922.

Wittgenstein sostiene en el *Tratado* que la ciencia es el único conocimiento de la realidad y que la tarea de la filosofía no puede ser otra que analizar el lenguaje científico. Desde este punto de vista, la filosofía no es conocimiento sino actividad, más precisamente, actividad lógica; consiste en aclarar proposiciones y, por consiguiente, en determinar los límites entre lo que tiene sentido (y puede expresarse en un lenguaje riguroso) y lo que no tiene un sentido preciso y, por tanto, está fuera de la filosofía.

Por lo que se refiere al conocimiento científico, Wittgenstein enuncia dos tesis que se derivan sustancialmente de Hume y que han permanecido en la base del positivismo lógico. Estas dos tesis implican la distinción entre proposiciones relativas a hechos (o proposiciones sintéticas) y proposiciones relativas a relaciones de las ideas entre sí (o proposiciones analíticas). Wittgenstein afirma que: 1) los enunciados relativos a hechos, es decir, a cosas existentes, tienen significado sólo si son verificables empíricamente; 2) los enunciados de la lógica y la matemática no se refieren a hechos y, por lo tanto, no son verificables empíricamente; pero en cambio son verdaderos por lo que hace al significado de los términos mismos que los componen, es decir, porque constituyen tautologías (sus términos significan lo mismo).

Más tarde, desde 1927, como profesor en Cambrige, extendió Wittgenstein el radio de acción de la filosofía como actividad. Ésta debe ocuparse de esclarecer todo lenguaje, no sólo el científico. Haciendo pie en la nueva idea, los más de los analistas ingleses, tienden a desinteresarse de la ciencia y analizar las expresiones del lenguaje cotidiano con el objeto de eliminar las confusiones originadas por un uso lingüístico incorrecto. Por ello, la filosofía se concibe y practica como una *terapia*, es decir, como una cura: la cura o la liberación de las confusiones lingüísticas, que es también la cura y la liberación de los problemas filosóficos en cuanto se admite que todos o casi todos esos problemas nacen de confusiones lingüísticas, esto es, de un uso de las formas lingüísticas que no es el propio del lenguaje corriente.[2]

3. *La pedagogía analítica.*—Como actividad terapéutica, la pedagogía analítica trata de resolver los problemas educativos mediante un análisis del len-

[2] Cfr. N. ABBAGNANO. *Op. cit.*, pág. 618.

guaje. Así, primero, trata de depurar y precisar los conceptos claves como los de los fines de la educación, las nociones de experiencia, habilidad, carácter, desarrollo, educador, educando, método, etc. Dentro de este cuadro de ideas, las categorías pedagógicas reciben nuevas precisiones, dicen los analistas. El educador tiene el fecundo cometido de disciplinar la mente del alumno, haciendo que adquiera destreza en la técnica de la verificación de los juicios. El educando, por su parte, es un redescubridor de conocimientos, en la medida en que va adquiriendo el método científico. La didáctica se contrae fundamentalmente a suministrar las técnicas de la verificación, ello es, los métodos de la observación, análisis estadístico, experimentación, definición, etc.

En segundo lugar, la pedagogía analítica puede suministrar normas prácticas en la enseñanza: ilustrar científicamente al educando contra el oscurantismo, hacerle distinguir entre conocimiento y valoración; entre actitudes ideológicas y actitudes religiosas, así como en técnicas adecuadas relativas al aprendizaje y organización escolares.

Daniel J. Connor en *An Introduction to the Philosophy of Education* e Isabel Scheffler en *The Language of Education*, 1960, ofrecen importantes aplicaciones al pensamiento analítico a la pedagogía. Por su lado Ch. Hardie en su libro *Truth and Fallacy in Educational theory* polemiza en favor de la doctrina analítica.

4. *Del pragmatismo al reconstruccionismo.*—Una actitud diferente asume el reconstruccionismo, que en muchos aspectos se inspira en el pragmatismo, pero que se aparta de él por su carácter revolucionario. Su creador es el profesor Teodoro Brameld (Cfr. su obra *Bases Culturales de la Educación*, 1961), de la Universidad de New York.

La pedagogía construccionista se diferencia del pragmatismo en que es una doctrina revolucionaria, dicho en toda la fuerza del término. La educación no es vista sólo como acción *pragma*, sino como acción transformadora. Toda la educación se ve desde un proyecto social-revolucionario de vida, ello, es, desde el futuro. El hombre es un ser prospectivo; tiene una tendencia a construir un mundo mejor, una existencia en donde queden eliminados el hambre y las enfermedades y en donde cada hombre se culturalice al máximo. En términos pedagógicos, el educando es un ser para el futuro y el educador es un director de proyectos reales y revolucionarios.

La didáctica construccionista está al servicio de modelos de vida futura. Por ello, su principio es "resolver problemas reales"; lo que quiere decir que la mejor didáctica es la que plantea los problemas serios en que actúa el educando resolviéndolos mediante la experiencia. El verdadero saber para el construccionismo es el saber que "funciona", el que es operante en la experiencia. [3]

Como puede advertirse, a pesar de las diferencias apuntadas entre pedago-

[3] Cfr. F. LARROYO, *Didáctica general*, 3ª ed., 1967.

gía analítica y reconstruccionismo, ambas doctrinas se aproximan: el concepto de verificación de los analistas coincide con la idea de función de los reconstruccionistas.

Bertrand Russell.

5. *Teodoro Brameld y el sistema de la educación.*—Esta pedagogía prospectiva no quiere ser utópica. Asegura que la humanidad dispone ya de los medios y recursos para mejorar las formas de vida de todos los pueblos (Cfr. su libro *Ends and Means in Education*, 1950).

El propio autor caracteriza en cuatro rasgos un sistema revolucionario de la educación:

a) ha de ser sostenido por los impuestos federales, complementado por los recursos locales y controlado por el Estado.
b) debe ofrecer una educación completamente libre y universal, desde el jardín de infantes hasta la universidad y escuelas para adultos;
c) organizar los planes, la enseñanza, la orientación y la administración con el fin de la economía de la abundancia, de los servicios del Estado, de las sociedades científicas, del orden estético; y
d) poner los diarios, las cadenas de radio y otros instrumentos de información pública, al servicio de la educación bajo controles análogos.[1]

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Ideas pedagógicas de Bertrand Russell.*
b) *Coteja entre pedagogía existencialista y pedagogía analítica.*
c) *Paralelo entre pragmatismo y reconstruccionismo.*

[1] Cfr. H. C. GOOD, *Historia de la Educación en Norteamérica*. México, 1966.

XII

CIBERNÉTICA Y MÁQUINAS DE ENSEÑANZA

1. Orígenes. 2. Concepto y alcance. 3. Lugar de la pedagogía cibernética. 4. Los dominios de la pedagogía cibernética. 5. Las primeras máquinas. 6. Variedad de máquinas.

L. COUFFIGNAL, *Información y Teoría de la Información* en el *coloquio de Royaumont* (El concepto de información en la ciencia contemporánea, México, 1966); *Karl Ernst von Baer, Cibernética y Ciencias del espíritu*. Hamburgo, 1962. H. Frank, *Información y Pedagogía*, 1966, K. STEINBUCH, *Autómata y Hombre*. Heidelberg, 1961.—P. NAVILLE, *¿Hacia el automatismo social?* México, 1965.

¡La cibernética! Este tema. más sugestivo y palpitante a medida que la tecnología, en particular la derivada de la física, logra resultados cada vez mas sorprendentes, es un tópico no sólo entre los especialistas, sí que también entre filósofos, sociólogos, pedagogos y economistas. [1]

1. *Orígenes.*—La cibernética conserva, en su significado actual, la etimología griega. Derívase del verbo *cybernaoo*, hacer rumbo, pilotear, dirigir, y, por extensión, gobernar. Es un profesor de física, el francés André Marie Ampère (1775-1836) quien lanzó el término a título de un ramo del saber. En su obra capital *Essai sur la philosophie des sciences ou exposition analytique d'une clasification naturelle de toutes les connaissances humaines*, 1834, ubica la cibernética a manera de una parte de la política, la que, a su turno, aparece incluida dentro del grupo de las ciencias sociales. La cibernética, según Ampère, habría de ocuparse de los medios para gobernar.

La idea de gobierno, o mejor, de autogobierno, se ha llevado al campo de las máquinas. También se pensó (y realizó) en la construcción de artefactos, de acuerdo con ciertas reglas, cuyo mecanismo produciría ciertos movimientos

[1] A. DUCROCO. *Découvert de la cybernétique*. 1955.

indicadores de determinados signos. Estas son las llamadas máquinas lógicas, cuyos orígenes se remontan a la *Ars Magna*, de Ramón Lull, en el siglo XIII.

La primera máquina lógica importante se debe al lógico inglés W. Stanley Jevons (1835-1882). La llamó piano lógico, y estaba destinada a resolver de manera mecánica y rápida, cierta clase de cálculos. Piano, porque contenía 21 teclas, una para cada grupo de combinaciones posibles. Poco tiempo después, empezaron a idearse máquinas calculadoras a base de circuitos eléctricos, na anticipación, claro está, de las máquinas actuales. Desde 1935, con la máquina eléctrica de B. Burack, la historia, pasando por el calculador Kalenburkhardt, culmina con las máquinas electrónicas de nuestro tiempo.

2. *Concepto y alcance.*—Puede concebirse la cibernética como la técnica de la autorregulación mecánica. Su campo de acción, como dice uno de sus grandes teóricos, Norberto Wiener *(Cybernetics, or Control and Communication in Animal and the Machine*, 1949), es inmenso. Acomete, cada vez con más rigor, crecientes problemas relativos a la recolección y retención de hechos con la mira de elaborarlos y comunicar los resultados de manera autorregulativa. El empleo de las máquinas (desde las más sencillas, como el termostato, hasta las más complicadas, como las calculadoras electrónicas) es sólo un aspecto, bien que esencialísimo, de la integral tarea de la cibernética. La comunicación requiere un sistema de signos que permita de manera rápida la debida interpretación. Gracias a tal idea, funcionan los *servomecanismos*, ello es, los sistemas mecánicos de mando y regulación capaces de autocorregir las informaciones a cada momento.

La evolución decisiva de las técnicas cibernéticas (que hoy asombran al hombre, dándole informaciones sobre la Luna o el planeta Marte), tuvieron lugar a lo largo de la Segunda Guerra Mundial, cuando se inventaron recursos por demás eficaces en la defensa contra los ataques aéreos. Piénsese en las técnicas del radar para detectar y telemedir objetos diversos. Este desarrollo prosigue hoy su camino. Diferentes ciencias, con sus técnicas especializadas, contribuyen a ello. La cibernética como una disciplina de mando y regulación automáticas, es un saber de entrecruce científico.

Las técnicas cibernéticas están acelerando la vida entera de los países desarrollados y subdesarrollados. Y es que el principio del automatismo significa hasta un extremo, trabajo humano. Hay más: incluso la vida social en todos sus dominios se cibernetiza. Existen técnicas sociales de todo tipo.

En torno de esta idea, reaparece el tema de la tecnocracia, ahora en busca de nuevos argumentos obtenidos de la cibernética, lo que se ve favorecido por el carácter propio de aquélla. La cibernética es una técnica de frontera, mejor dicho, de fronteras. Por ser tributaria de muchas ciencias, por su principio esencial del mando autorregulativo, algunos creen equivocadamente que, an-

[2] P. COSSA. *Du cerveau humain aux cerveaux artificiels*, 1957.

dando el tiempo, vendrá a sustituir la voluntad humana en muchas de sus decisiones.

3. *Lugar de la pedagogía cibernética.*—El acto cibernético es un mecanismo de comunicación, en el que intervienen un elemento transmisor y un elemento receptor. Los mecanismos cibernéticos reciben el nombre de *modelos,* en la medida en que aseguran la eficacia de la acción.

Los modelos se clasifican tomando en cuenta los fines que se persiguen. Desde este punto de vista, L. Couffignal señala cuatro tipos:

a) El fin puramente técnico: el modelo de un funcionamiento psicofisiológico es construido para sustituir al hombre en dicho funcionamiento;

b) El fin puramente filosófico, puesto de relieve por A. Moles: la existencia de un modelo físico "desempeña en las ciencias humanas el papel de los teoremas de existencia...";

c) El fin heurístico —el más importante—, del que formuló una teoría sistemática G. Eichhorn (1961);

d) El fin didáctico, enfocado por los pedagogos mucho tiempo antes de la cibernética.

En el marco de nuestro estudio, el fin didáctico no es más que un caso especial del fin heurístico. El fin heurístico de los modelos es, en definitiva, la aceleración del progreso científico; el fin didáctico es la aceleración del aprendizaje de la humanidad. Este proceso es acelerado por los modelos didácticos, ya que éstos ponen rápidamente a los futuros investigadores en estado de trabajar al servicio de las ciencias. Según K. Steinbuch, un sistema aprende si mejora su modelo interno del mundo externo en función de las experiencias precedentes. K. Steinbuch habla de las máquinas y de los seres vivos, pero podría utilizarse esa definición igualmente para el aprendizaje por las sociedades. Así, los modelos didácticos, utilizados en la enseñanza, constituyen partes materiales del "modelo interno" del mundo, que desarrolla esa sociedad. [3]

4. *Los dominios de la pedagogía cibernética.*—En su libro *Kybernestishe Grundlagen der Pädagogik* (Fundamentos cibernéticos de la pedagogía, 1962). Helmar Frank distingue la parte ideológica de la enseñanza, de la parte propiamente didáctica, haciendo ver que ésta última depende en mucho de la primera, en virtud de que "la finalidad es el alma de la pedagogía".

La parte didáctica (o científica, como la llama Frank) se subdivide en dos ramas:

a) El estudio del sistema receptor de información, es decir, el estudio psicológico del alumno y de los grupos de alumnos para poder establecer los teoremas de base de un procedimiento óptimo de enseñanza.

b) La condición de los conocimientos actuales según reglas llamadas didácticas, deducidas partiendo de esos teoremas de base de la enseñanza.

[3] H. FRANK, *op. cit.*, pág. 179.

Estos dos puntos de la parte científica de la pedagogía, reflejan evidentemente dos problemas cibernéticos correspondientes, a saber:

a) La psicología informacional, o cierta aplicación de la teoría de la información a la psicología, aplicación que ya permitió precisar y explicar algunos métodos conocidos de enseñanza;

b) El desarrollo de las máquinas de enseñar.

Respecto a lo primero, cabe decir que los problemas psicológicos pueden considerarse como procesos de tratamiento y de transmisión de mensajes, y pueden buscarse enunciados cuantitativos en términos de información (como aspecto mensurable del mensaje). Estas investigaciones son llamadas "psicología informacional".

5. *Las primeras máquinas.*—Ya hacia los veintes, se inventan artefactos diseñados para auxiliar en las tareas de estimar el aprovechamiento de los alumnos. Fue S. L. Pressey, primero, quien concibió y realizó la idea de construir máquinas no sólo para medir lo aprendido, sino para que el alumno, por cuenta propia, pudiera ser aleccionado en diversas materias de enseñanza. En 1926, este pedagogo publicó ya un artículo intitulado "Un aparato que hace tests, cuantifica y enseña *(a simple apparatus wich gives tests and scores — and teaches)*; más tarde, en 1928, en la propia revista *School and Society*, publicó otro artículo: "Una máquina de enseñanza automática" *(A machine for automatic Teaching of Drill material)*. En fin, ya el año de 1932 lanzó un estudio con la diáfana idea de lo que significarían esta máquinas en el futuro, a saber, una revolución industrial en los dominios de la educación *(A third and Fourth Contribution toward the coming Industrial Revolution in Education)*.

Desde entonces, la idea ha ido ganando terreno. A decir verdad, no todos aceptan los nuevos aparatos. Algunos los rechazan con violencia. Incluso dentro de sus defensores y creadores, como es natural, se producen diversas tendencias. Dos de ellas están representadas, respectivamente, por el *Dr. B. F. Skinner* y el *Dr. Norman A. Crowder.*

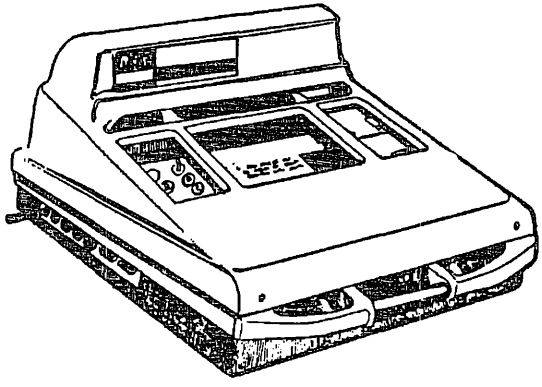
6. *Variedad de máquinas.*—Las máquinas de enseñanza son aparatos que ofrecen en serie temas e indicaciones para asimilar programas de conocimientos o habilidades. La materia didáctica se presenta en una serie de cuestiones, ello es, en pequeñas unidades, a las que el alumno ha de responder de alguna manera, completando una frase, contestando una pregunta, resolviendo un problema, etc. El conjunto de cada unidad recibe el nombre de *ítem.*

El alumno por sí mismo manipula la máquina. Lee en el *ítem* la pregunta y los elementos dados para resolverla. Estos elementos son llamados *clave.* Ésta, de acuerdo con la enseñanza activa, dá sólo indicaciones a fin de que el alumno por íntimo esfuerzo encuentre la respuesta correcta.

La máquina consta, a veces, de un dispositivo de elección múltiple (botones, palancas...). Elegida la alternativa, ello es, una de las palancas, la má-

quina se destraba, si la respuesta es certera, presentando el *item* siguiente, hasta ahora oculto. Si la respuesta no es la debida, la máquina sigue trabada.

También hay máquinas que se manipulan por tapas metálicas o de plástico, de las cuales precisa recorrer una de ellas para poner en movimiento progresivo el aparato. Asimismo suele pedirse al alumno que escriba o practique ciertos



Máquina de enseñar "MTA-100 Scholar", de la Modern Teaching Associates, Inc. Un control eléctrico proporciona el avance de las tarjetas del programa y de las hojas de respuesta. La máquina permite un control de programa electrónico de 4 canales. Posee varios accesorios acoplables.

cálculos. Ciertas máquinas se operan colocando un lápiz en una de varias perforaciones. Otras más, por medio de tarjetas.

7. *La enseñanza programada en general. Las máquinas de papel.* Las máquinas señaladas son realizaciones de la enseñanza programada, la que se aplica también en libros de texto que suelen llamarse *máquinas de papel.* En general, la enseñanza programada consiste en distribuir en *items* el programa de una asignatura. Cada *item* da informaciones seguidas de cuestión a fin de que los alumnos resuelvan por sí mismos. Una vez intentado esto, los propios alumnos recurren a una clave de respuestas incluidas en el libro para valorar y cotejar sus contestaciones.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Breve monografía sobre los orígenes y desarrollo de la cibernética.*
b) *El futuro de las máquinas de enseñanza.*

XIII

LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL SIGLO XX

1. Concepto y etapas de la educación pública. 2. Control, administración y financiamiento de los sistemas educativos. 3. Encíclica de S.S. Pío XI sobre educación. 4. El movimiento de la escuela unificada. 5. La educación comunitaria en Rusia. 6. La educación en Alemania (1918-1967). 7. Las reformas en Austria e Italia. 8. La actualización de la enseñanza en España. 9. El sistema de enseñanza en Norteamérica. 10. El sistema de enseñanza en Francia. Movimiento estudiantil de 1968. 11. La reforma de la educación inglesa. (La education Act. de 1944). 12. Despegue y auge pedagógico del Japón. 13. La educación en la China comunista. 14. El movimiento educativo en Latinoamérica.

L. LUZURIAGA, *Reforma de la educación*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1945.—El mismo, *Historia de la Educación Pública*, Editorial Losada. 1946.—O. KUEHNHAGER, *La escuela unificada dentro y fuera de Alemania*, Gotha, 1929.—E. KRIECK, *La educación política* nacional. Versión española,. Editorial "Labor"; 1941.—ERICH HYLE y W. L. WRINKLE, *Las Escuelas y la Enseñanza en Europa Occidental*. Bs. As. 1960.

1. *Concepto y etapas de la educación pública.*—La educación pública es la educación en la que intervienen las autoridades oficiales o estatales dirigiéndola y sosteniéndola pecuniariamente. No siempre, a decir verdad, ha existido este tipo de educación. Hay que buscar sus comienzos, dice L. Luzuriaga en su reciente libro *Historia de la Educación Pública*, hacia el siglo XVI: "Antes de ella, ha habido ciertamente diversos tipos de educación organizada, como la sostenida por la 'politeía' griega, el Imperio romano o la Iglesia medieval. Pero de una intervención sistemática y continuada por las autoridades públicas en la educación, sólo puede hablarse en los comienzos de la época moderna.

"Trazado a grandes rasgos, la educación pública ha sufrido el siguiente desarrollo. Nacida la educación organizada medieval al amparo de la Iglesia, sufre ésta en el siglo XVI una transformación radical con la Reforma, y sus

adictos acuden entonces a las autoridades oficiales para el sostenimiento y desarrollo de sus ideas y creencias. Así surge la que hemos llamado *educación pública religiosa*, diferente de la medieval, que era puramente eclesiástica. Su objetivo sigue siendo la formación del fiel cristiano, pero con un carácter más secular, racional, y aunque eminentemente religioso, tiene el sentido cultural del Renacimiento.

"A medida que avanza el proceso de secularización del Estado, éste organiza la educación para sus fines propios, culminando en el siglo XVII, en la época de la 'ilustración' y del 'despotismo ilustrado', con la que llamamos la educación pública estatal. Su objetivo es la formación del súbdito, y en particular la del militar y el funcionario. Es una educación autoritaria con un carácter eminentemente disciplinario e intelectual.

"Cuando a fines del siglo XVIII se produce la Revolución Francesa, los representantes del pueblo transforman el tipo estatal de educación anterior, dando origen a la educación pública nacional, que se realiza a lo largo del siglo XIX. Su objetivo es la formación del ciudadano, la educación cívica y patriótica del individuo, y tiene un carácter esencialmente popular, elemental, primario.

Por último, a medida que avanza la participación del pueblo en el gobierno de la nación, va surgiendo la educación pública, democrática, que es la característica de nuestro tiempo. Su objetivo es la formación del hombre completo, hasta el máximo de sus posibilidades, independientemente de su posición económica y social. Su carácter es fundamentalmente humanizador, tratando de facilitar el mayor grado posible de cultura al mayor número de hombres posible".

2. *Control, administración y financiamiento de los sistemas educativos.*— La educación pública, desde fines del siglo XIX, tiene la característica de constituirse en la forma de una legislación educativa elaborada. En el siglo XX, esta legislación establece la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza elemental, y empieza, en algunos países, a suprimir la enseñanza privada, que, en cierto modo, significa la separación de las clases sociales. Pretende, además, hacer lo propio con los subsiguientes grados de la enseñanza.

En la actualidad, existen varias maneras para orientar, dirigir, supervisar, administrar y financiar los sistemas de educación pública. Como de suyo se comprende, los términos de problemas se hallan en consecuente relación. Un control centralizado de la educación por parte del Estado, trae consigo una vigilancia de carácter unitario y un financiamiento de las instituciones docentes a cargo del gobierno, fundamentalmente.

Pueden distinguirse los siguientes tipos de control, administración y financiamiento:

a) *Centralización y fuerte control estatales.* Ejemplos: Francia Alemania Occidental, República Irlandesa, República de Filipinas, Guatemala, Honduras. Nicaragua.

b) *Descentralización nacional, pero control local gubernamental.* Ejemplos: Estados Unidos. Japón. Canadá. Suiza.

c) *Control compartido entre el Gobierno Central y los Gobiernos locales.* Ejemplos: Inglaterra y Gales. India. Dinamarca, Nueva Zelandia.

d) *Control político central, pero descentralización administrativa.* Ejemplos: U.R.S.S., China Comunista, Alemania Occidental, Argentina, Bulgaria, Checoslovaquia.

3. *Encíclica de S. S. Pío XI sobre la educación.*—La extraordinaria y justificada importancia que ha venido adquiriendo la educación pública en el siglo XX, determinó, de seguro, que la Iglesia Católica, por boca de su eximio titular, el Papa, tomara partido una vez más en cuestión tan delicada y trascendental. El 31 de diciembre de 1929 apareció, suscrita por Pío XI, una encíclica sobre la educación cristiana de la juventud. El documento se convirtió en la carta magna de la educación en las escuelas privadas y públicas de orientación católica.

La Encíclica comprende las siguientes partes: 1) de la esencia e importancia de la educación cristiana; 2) de las personas a quienes compete el derecho de educar; 3) del sujeto de la educación; 4.) del ambiente de ésta, y 5) de los fines de la educación cristiana.

Para entender la *educación y señalar la importancia* de ésta, hay que partir de una concepción fundamental de la existencia. La vida es teocéntrica y teotélica. Dios es su punto central y su fin supremo. La educación no puede ser ni antropocéntrica ni antropotélica; desde que Dios se reveló en su Hijo único, que es "el Camino, la Verdad y la Vida", no puede existir una educación completa y perfecta fuera de la educación cristiana.

La educación, dice la Encíclica, *pertenece* a la Iglesia, por modo supereminente: primero, por la misión educadora que le confió Cristo; segundo, en razón de su maternidad, pues ella es la que engendra, y eleva las almas a la vida de la gracia. En segundo término, compete el derecho de decidir la educación del niño y el joven a la familia, pues el padre es el principio de la generación y, por ende, de la formación del hijo. El Estado tiene el derecho de exigir que todos los ciudadanos posean la educación elemental, pero no debe

---

[1] Cfr. J.F. Cramer y J.S. Browne. *Educación contemporánea.* Traducción de M. Sánchez Sarto. UTEHA. México, 1967.

obligar a las familias a enviar a sus hijos a las escuelas oficiales cuando éstas sean laicas o contrarias a la conciencia católica.

El sujeto de la educación cristiana es el hombre todo entero, espíritu unido al cuerpo en unidad de naturaleza, con todas sus facultades naturales y sobrenaturales cual nos lo hacen conocer la recta razón y la revelación; por lo tanto, el hombre caído de su estado originario, pero redimido por Cristo y reintegrado en la condición sobrenatural de hijo adoptivo de Dios, aunque no en los privilegios preternaturales de la inmortalidad del cuerpo y de la integridad y equilibrio de sus inclinaciones.

Conforme a la Encíclica, son falsos sistemas de educación el naturalismo pedagógico (que desconoce el pecado original), la educación sexual (que olvida la fragilidad humana) y la coeducación (que no toma en cuenta la recta formación de uno y otro sexos).

Con respecto a los *fines de la educación*, la Encíclica retorna, bien que con espíritu moderno, al gran objetivo de la educación cristocéntrica. Cristo debe ser el maestro y modelo de toda educación. El primero y permanente fin de la educación es la formación del verdadero y perfecto cristiano, que exige un desenvolvimiento de todas sus facultades y la exigencia de hacer de él un ciudadano noble y útil a la comunidad.

4. *El movimiento de la escuela unificada.*—No cabe duda que la Encíclica acoge, con las reservas del caso, ciertos postulados de la nueva educación, y trata de cohonestar los principios del cristianismo con el espíritu de la modernidad. Pero su oposición a la escuela laica o neutra, entre otras exigencias de la nueva pedagogía, la singulariza respecto de los sistemas de la educación pública contemporánea.

Éstos, en efecto, sobre la base de una plena libertad religiosa, cuya manifestación pedagógica es el laicismo, aspiran a la organización de la llamada *escuela unificada*. El concepto y realización de ésta se halla unido a la idea actual de las democracias nacionales. "El Estado se ha hecho cargo de la gravedad del problema educativo y después de la primera guerra mundial, los más inteligentes comprenden que la unidad nacional sólo puede ser salvada si se puede apoyar en una unidad de educación y espíritu. El Estado democrático es sólo posible cuando las fuerzas espirituales de la nación y el interés del bien común, alcanzan su máximo desarrollo. El Estado nacional se hundirá irremisiblemente, si no logra salvar las profundas oposiciones de las clases sociales y crea una voluntad básica nacional en una organización escolar obligatoria para todos. La escuela unificada es la consecuencia pedagógica de la idea democrática del Estado. Aquélla fue ya pedida por Comenio y la han defendido afamados pedagogos como Rein, Von Sallwürk y Natorp".[2]

[2] R. WICKERT, *op. cit.*, pág. 224.

La escuela unificada pide la unidad de las instituciones pedagógicas. Si la cultura es unidad de estilo, repertorio de bienes comunes que se generan solidariamente entre sí, fuerza es reconocer que la educación sistemática, la enderezada a voluntad y metódicamente, la escuela, en una palabra, debe ofrecer similar textura y organización unitaria. Un principio rector debe informar el complejo mecanismo de todo el sistema pedagógico; sólo así pueden nutrirse orgánicamente las múltiples instituciones que lo constituyen. Es ilusorio el peligro, a menudo repetido, de que la unificación pedagógica pueda acarrear imposiciones dogmáticas.

Pío XI

La escuela unificada implica, en segundo término, la idea de diversidad, Toda unificación es unificación de lo diverso, y no podría ser de otra suerte. Pues si la cultura es un rico acervo de bienes, gestado por la ley de la creciente especificación (piénsese sobre todo en las conquistas científicas de la época contemporánea), la escuela, que debe seguir paso a paso parejo ritmo, ha menester de una diferenciación paralela. El principio del Estado democrático trae consigo, en fin, en vínculo estrecho con esta idea de la escuela unificada, otro postulado: exige que cada miembro de la comunidad ocupe el sitio conforme a su aptitud y vocación.

Hecho explicable. Las primeras reformas de la educación pública en el siglo XX, tienen lugar en los países que fueron vencidos en la primera guerra mundial (1914-1918). Se imputó la derrota a la defectuosa organización educativa. Rusia, Alemania, Austria e Italia ocupan el lugar de avanzada.

5. *La educación comunitaria en Rusia.*—La escuela unificada en su castiza acepción es una organización democrática. Hacia ella aspiran los Estados fundados en esta idea política de libertad social y económica. El siglo XX, empero, ha presenciado otros sistemas de educación inspirados en otras doctrinas. De estos sistemas, dos han tenido una influencia muy apreciable: la educación comunista en Rusia y la educación totalitaria en Alemania.

Los dos sistemas de educación susodichos son la consecuencia inmediata de dos revoluciones: la Revolución comunista y la Revolución nacional-socialista. En estas revoluciones el problema de la educación fue uno de los que reclamaron la más urgente resolución: en primer término, para convencer a todos de la verdad concreta del nuevo ideal, y, en seguida, para realizarlo.

El primer programa soviétivo de educación (1917) fue redactado por N. K. Kroupskaia, compañera de Lenin, ayudada por Lunatcharski y Blonsky. Desde entonces ha experimentado cambios dicho plan (en 1923, 1926, 1935, 1939, 1948, 1958), pero han permanecido sus principios en lo substancial.

El plan establece la unidad de escuela. Se suprime la división tradicional en escuelas primarias, secundarias, técnicas, etc. Todas, excepto las universidades, vienen a fundirse en una escuela única de dos ciclos, precedida del jardín de niños. El primer ciclo comprende cuatro años de estudios y se imparte en las pequeñas localidades; el curso de siete años (cuatro de estudios primarios y tres de secundarios) se da en ciudades de cierta importancia y lleva el nombre de *enseñanza media.* En las grandes urbes la escuela consta de diez años de estudio (los siete de la enseñanza media y tres más complementarios consagrados a *una profesión manual, a la enseñanza normal o a estudios académicos*). Concluidos estos estudios, el adolescente puede optar, ora por la enseñanza técnica superior, ora por la universidad.

El Estado tiene el monopolio de la enseñanza, que es obligatoria y gratuita, antirreligiosa y antimetafísica. Cada escuela se organiza en una *comunidad* dirigida por un *soviet* (consejo).

Las universidades tienen la tarea de investigar en los diferentes dominios del conocimiento, de formar especialistas calificados y de difundir el saber entre las masas por medio de conferencias, folletos y guías prácticas. Existen universidades obreras.

El *trabajo productivo* es la base de todo el centro de interés en torno del cual se organiza la enseñanza. Ahora bien, como el trabajo ha tomado, gracias al desenvolvimiento de la industria, una *forma colectiva,* la enseñanza deberá tener asimismo un eminente carácter socializador y estar al servicio de la solidaridad de clase. El "método de los complejos" quedó establecido desde 1922.

En todos los establecimientos, en particular en los institutos normales, politécnicos y universidades, la enseñanza incluye una muy seria información acerca

de la doctrina marxista-leninista. De esta suerte se organiza una enseñanza comunista encaminada a la formación de maestros y de propagandistas armados de la dialéctica marxista.

La educación soviétiva combatió muy acremente, en un principio, la práctica de la pedagogía clásica (exámenes, libros de texto, enseñanza por asignatura...). Pero desde 1932 ha vuelto a muchos de estos procedimientos didácticos; sobre todo, las "lecciones planeadas" constituyen ahora la unidad básica de instrucción.

En cambio, el indoctrinamiento ideológico (10% del tiempo de estudios) se fortaleció según la *Ley educacional de 1958*, con un *servicio de trabajo obligatorio* en una fábrica, granja u otro tipo de empresa, como requisito previo para ingresar en instituciones de enseñanza superior.

6. *La educación en Alemania* (1918-1967).—Concluida la Primera Guerra Mundial. Alemania sufrió una revolución interior (1918) de cuyo seno fue surgiendo un nuevo tipo de educación democrática y social. *La constitución de 1919* echa las bases de esta reforma pedagógica pedida con sobrada anticipación por J. Tews, P. Natorp, G. Wyneken, Spranger, C. H. Becker, G. Kerschensteiner y otros. "El arte, la ciencia y la enseñanza son libres. El Estado las protege y contribuye a su prosperidad", dice el artículo 142. Más adelante, el artículo 146 dispone que la educación asuma la forma de la escuela unificada: "La instrucción pública se constituirá orgánicamente. La enseñanza media y superior se asentarán en una escuela básica común para todos. Para esta organización habrá de tenerse en cuenta la multiplicidad de profesiones de la vida. Y para la admisión de un niño en una escuela determinada no se atenderá más que a su capacidad y vocación, no a la posición social o económica, ni a la confesión religiosa de sus padres".

Otras prescripciones ordenan que la enseñanza y material escolar sean gratuitos en las escuelas primarias y de perfeccionamiento y regulan la organización de la supervisión pedagógica, los tipos de planteles educativos, etc. Muy importante también en este movimiento es la promulgación, en 1920, de la "Ley de la escuela básica" *(Grundschulgesetz)*, que viene a establecer la escuela primaria nacional, común para todos.

Adolfo Hitler llegó al poder en 1933. Ya entonces la doctrina *nazi* poseía su ideología pedagógica formulada por E. Kriech, Ph. Hördt y A. Baeumler. Ésta pretendía crear un hombre nuevo, que tuviese un vigoroso arraigo *en su raza* y su pasado. Censuraba la pedagogía precedente, en particular las prescripciones al respecto de la Constitución de 1919, inspiradas en una política liberal y democrática. En su lugar postuló el principio de la *conducción del pueblo por un guía* (el *Führer*). "Toda acción, cualquiera que ella sea, dice Baeumler, ora en el orden científico, ora en el artístico o político, se lleva a efecto bajo cierta dirección. En el arte, esta dirección se llama *estilo;* en la

ciencia, *método;* en la política, *partido".* La biología por una parte, y la historia por otra, son las dos bases inconmovibles sobre las cuales se erige el primado de la raza y pueblos superiores, y del Estado encarnado en el *Führer.* Como doctrina totalitaria, además, el poder público vigila y controla todos los aspectos de la vida, de la acción y del pensamiento de los conducidos; lo que se traduce en la práctica educativa en una unificación y sistematización rígidas de todas las instituciones, así como en los fines, métodos y programas de enseñanza.

El proceso de la *nazificación educativa,* dice Fritz Korsen, comenzaba antes del nacimiento, con la licencia matrimonial para la pureza racial" *(Erbgesunde)* de los padres; continuaba en los hogares para los "niños del Estado" ilegítimos, en los tres grados de la organización juvenil *(Pimpfe,* 4-10, *Jungvolk,* 10-14, *Hitlerjugend,* 14-18, y para las muchachas, *Jungmaedel,* 10-14, *Bund deutscher Maedel,* 14-18) *en el Landjahr* (vida y trabajo en el campo para los niños de las escuelas primarias), en el Servicio del Trabajo (obligatorio desde 1935), en el servicio militar, en las escuelas de élite *(National-politische Anstalten)* bajo la administración del Estado para alumnos secundarios seleccionados, en las *Hitlerschulen* esencialmente con los mismos fines, bajo la administración de la juventud hitlerista y en las *Ordensburgen,* para la formación de la élite del partido, a la edad más madura de 25 años. Las escuelas tradicionales realizaban una mera función auxiliar. Estaban sometidas las interrupciones en todo tiempo, para las actividades del partido. Las escuelas secundarias fueron reducidas de 9 a 8 años de estudios para dar lugar al servicio obligatorio del trabajo. El tipo predominante de escuela secundaria fue la *Oberschule.* Ésta ofrecía dos campos de especialización en los últimos tres años, sea en lenguas, sea en ciencias. Para las muchachas (cuya vocación "natural" es la de ser madres de soldados), la segunda especialización era, sin embargo, la economía doméstica. De las demás escuelas secundarias sólo subsistió el gimnasio humanista, pero estaba abierto a muy pocos. Las universidades más antiguas y famosas admitían a los estudiantes sobre la base de una preparación selectiva. Las diversas instituciones para la preparación de los maestros, en otro tiempo el orgullo de la República, fueron transformadas primero en *Hoschschulen für Lehrebildung,* con el ideal de la *Landverbundenheit* (Adhesión al país). El primer año, el plan de estudios se convirtió en un año de trabajos exigidos a todos los candidatos sin tener en cuenta el campo de su especialización, algo totalmente nuevo en la formación alemana de maestros. Pero en 1941 se abandonó completamente esta preparación y se redujo otra vez a la condición del seminario autoritario.

El triunfo definitivo de las Naciones Unidas en 1945, dio al traste con la pedagogía nacional-socialista, así como con todas las demás instituciones del *Tercer Reich.* En la actualidad (1972). Alemania sigue dividida. Hay una Alemania Oriental, bajo la potestad rusa, y una Alemania Occidental, de constitución democrática. En esta última, la *República Federal Alemana* y *Berlín*

Oeste, ha renacido la educación nueva, acentuándose los aspectos productivo-económicos.

La *Ley constitucional de la República Federal Alemana*, de 1949, señala que el Estado garantiza la educación de todos los ciudadanos y admite la enseñanza privada, pero otorga a los Länder y ciudades-estado (Hamburgo, Bremen, Berlín Oeste) toda la competencia para organizar estos servicios.

La reforma iniciada en la mayor parte del país, ha creado una escuela primaria general dividida en *ciclo básico* y *ciclo primario superior*. En este último, que consta de dos años, se introduce la orientación vocacional mediante trabajos productivos.

7. *Las reformas en Austria e Italia.*—Austria emprende una reforma escolar importante, hacia 1919. Bajo el ministerio de Otto Glöckel, del partido social demócrata, se llevó a efecto. Importantes pedagogos colaboraron en ella. Karl y Charlotte Bühler, Adler, Fadrus, entre otros. Todo se hizo de manera planeada. Se creó una sección especial en el Ministerio para formularla: la *Schulreformabteiiung*. Se inició con la creación de escuelas de ensayo en todo el país (1919). Probadas que fueron las innovaciones, se pusieron en práctica al año siguiente. La reforma emprendió todo el sistema educativo, y se fundó, técnicamente, en estos principios: educación en comunidad de vida y ambiente, autoactividad dirigida del alumno y concentración de la enseñanza. El magisterio participó de manera activa. Se logró que éste, inclusive, tuviera una preparación universitaria. Por desgracia, poco tiempo duró tal ensayo. Primero, la política un tanto reaccionaria del ministerio Dollfuss y, después, la anexión germánica, consumada por Hitler, provocaron una *contrarreforma escolar*, fenómeno por cierto, no aislado en Europa, hacia esta época.

Concluido el régimen del nacional-socialismo se restablece en 1945, con la restauración republicana, la Constitución de 1929, y prosigue así la reforma iniciada en la primera república (1918-1938). Según ésta, la obligatoriedad escolar comienza a los seis años cumplidos en la escuela primaria, la cual comprende dos ciclos de cuatro años cada uno. Tras ella viene la segunda enseñanza, en la cual, como en la enseñanza superior se enfatiza la educación técnica.

En 1955 fue creada para promover la educación la *Conferencia Pedagógica Permanente*, organismo consultivo compuesto de expertos y profesores experimentados. Sus rendimientos han sido excelentes.

En *Italia*, la reforma escolar fue en parte resultado de su magnífica tra-

---

[3] G. Palmi y B. Trouillet. *La enseñanza en la República Federal Alemana* en *Estructuras y regímenes de la enseñanza en diversos países*. Madrid. 1959.

dición pedagógica. Llevó el nombre de "Reforma Gentile-Lombardo Radice", en honor de sus autores. Por decreto de octubre de 1923, quedó legalmente consagrada. A la sazón era ministro del ramo Giavanni Gentile, y director general de enseñanza primaria Giuseppe Lombardo Radice. La reforma comprendía los aspectos todos de la educación: programas, prescripciones didácticas, organización, promociones, etc. Dentro de una orientación idealista, se hacía del maestro el centro de la reforma: "Las instrucciones metódicas, dice el decreto, debe descubrirlas cada maestro en sí mismo, como una norma viva".

Tampoco en Italia la reforma, tan certeramente concebida, pudo desenvolverse. Ya en 1924, hubo cambio de ministro, y así como en Alemania el nazismo, en Italia la política fascista detuvo los propósitos reformadores primero; después, dio al traste con ellos.

Vencido el fascismo (1945), la organización educativa en Italia propugna por una creciente democratización de la enseñanza, en todos los niveles. Su sistema de creciente tendencia socialista, controlado por el *Provveditorato* central comprende escuelas maternales, primarias (a partir de los seis años), escuelas técnicas, del magisterio, liceos, universidades...

8. *La actualización de la enseñanza en España.*—En España la reforma educativa tuvo buenas realizaciones a la vuelta del siglo. Antecedentes, a cual más eficaces, del nuevo orden de cosas, fueron: la *Institución Libre de Enseñanza*, fundada en 1876 por eminentes universitarios, entre los cuales destacó don Francisco Giner de los Ríos (1839-1915); el *Museo Pedagógico Nacional*, creado en 1882, y dirigido por el notable educador don Manuel B. Cossío (1857-1935); y la *Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicos*, establecida en 1907, bajo la presidencia de don Santiago Ramón y Cajal, histólogo de reputación internacional, y con el concurso del eminente profesor José Castillejo. La *Junta* pronto advirtió que toda fecunda mudanza de la investigación y de la docencia superior, reposa en una buena enseñanza secundaria. Por ello, dio vida a un instituto, el *Instituto Escuela de segunda Enseñanza*, plantel de ensayo y de reforma en España, y a la *Residencia de Estudiantes*, que se estableció para promover la enseñanza universitaria mediante el estímulo de maestros y el permanente contacto académico de los alumnos.

La *Institución Libre de Enseñanza* alentó la finalidad de ser un centro de enseñanza integral: los más de los ciclos posibles (educación primaria, secundaria e incluso estudios de nivel universitario) y cursos de extensión circumescolar. A la larga, se limitó a la educación elemental y de segunda enseñanza. Bajo la inspiración de la doctrina, traída a España por Julián Sanz del Río, del filósofo alemán Karl Krause (1771-1832), una suerte de *panenteísmo idealista* (todo existe en Dios, ideal de la humanidad), unida a algunos pensamientos de Fröbel, tuvo una orientación liberal y reformista hasta un extremo (aprender jugando, proscripción del libro de texto y de las tareas escolares, antimemorismo, etc.), que, de cierto, con el tiempo fue suavizándose.

Poner a España a la altura de los tiempos fué el programa de la Generación del 98 (Angel Gavinet, Ramiro de Maetzu, Pío Baroja, Azorín, del Valle Inclán, Unamuno, D'Ors) de la cual Joaquín Costa (1846-1911) fue quien propugnó la política de la *escuela y despensa*, conforme a un ideario pedagógico revolucionario.

Un órgano de publicidad, del que no sólo España, sino también Ibero-América, recibió la información contemporánea más selecta, fue la *Revista de Pedagogía*, editada desde 1922, por Lorenzo Luzuriaga y un grupo de pedagogos eminentes (Luis de Zubieta, Domingo Barnés, Juan Zaragüeta, Eladio García, Fernando Sáinz, Antonio Ballesteros, Tirado Benedí, Santiago Hernández Ruiz, Pedro Chico.

Al advenir en España la República (1931), la política educativa cobró consecuente desarrollo. Los nuevos gobiernos atendieron necesidades urgentes de la enseñanza: crearon millares de escuelas; mejoraron la preparación de los maestros sin omitir el incrementar el número de éstos; la práctica de la supervisión escolar fue, asimismo intensificada; la segunda enseñanza, por su parte recibió señalado impulso, aprovechándose para ello las multiples experiencias de los institutos de avanzada creados con anterioridad. En materia de organización, el régimen republicano (1931-1938) tuvo tendencia a descentralizar la enseñanza.

Dentro del gobierno del general Francisco Franco (1939...), el sistema educativo ofrece un carácter rígido. La Iglesia ejerce sobre él gran influencia. La ley educativa de 1945 establece que todas las escuelas públicas son estatales. Sólo el Ministerio de Educación puede autorizar escuelas privadas.

La organización actual (1969) de la enseñanza en España es compleja. Según la ley de 1945, la educación primaria desde los seis años de edad encierra tres normas: obligatoriedad, gratuidad y catolicidad. Se prolonga hasta los 10 años cumplidos para quienes prosiguen en el bachillerato (que puede ser o general, clásico, o laboral, técnico), o hasta los 12 años, para quienes se dedicarán a otras actividades. Sobre el bachillerato general figura el bachillerato superior (de dos años), las escuelas del magisterio, las escuelas industriales, militares, de bellas artes, etc. (Ley de 1953). Para el ingreso en las universidades (Ley de 1943) se requiere aún un *ciclo preuniversitario*, de un año de duración. La enseñanza profesional industrial, cada vez más desarrollada, se rige por la Ley de 1955. Desde 1969 existe un proyecto para reformar substancialmente el sistema formulado por la Secretaría General Técnica (MEC).

En los últimos años han influido también en la vida de la educación en España, Andrés Majón, Ruiz Amado y Rufino Blanco. Recientemente se percibe clara influencia de la doctrina de la educación personalizada del fecundo pedagogo Víctor García Hoz (1911-...) y su grupo, y de los estudios de la pedagogía comparada de Pedro Rosselló (1898-...).

José Ortega y Gasset (1883-1955), filósofo de influencia internacional, ha ejercido en España, durante los últimos cincuenta años, un verdadero dominio intelectual. Su actividad literaria y política determinó cambios fundamentales en la vida cultural de la península. En 1923 funda y dirige la *Revista de Occidente,* saludada como recurso eficaz para la europeización de España, y que serviría, gracias a las muchas y admirables traducciones que induye, (alemanas de preferencia), para aleccionar a los españoles en las grandes obras del pensamiento contemporáneo.

9. *El sistema de enseñanza en Norteamérica.* — En contraste con los sistemas de educación de tipo totalitario, Estados Unidos de Norteamérica ha mantenido hasta el presente, en términos generales, una organización descentralizada de la enseñanza. Como en todo lo que concierne al régimen administrativo y político, en materia de educación la Constitución de los Estados Unidos de Norteamérica da plena libertad a los diferentes Estados de que se compone la Unión, para organizar sus instituciones docentes. Hay más: esta Constitución no contiene ninguna referencia directa a funciones específicas del Gobierno Federal acerca de la vida educativa. Así, cada Estado tiene derecho a poseer un régimen escolar propio. Con todo, existe una serie de instituciones educativas comunes a toda la nación que constituyen, por así decirlo, la expresión general del sistema escolar norteamericano.

En materia de enseñanza, el Gobierno Federal se encarga de proporcionar informes y consejos y atender al apoyo financiero. Para estos efectos, existen las siguientes autoridades: *a*) Departamento Ministerial de Educación (*United States Office of Education*); *b*) Organismos encargados de la educación profesional (*Federal Board of Vocational Education*); *c*) secciones anexas a los Ministerios de Agricultura, Trabajo y Hacienda.

Por su parte, cada Estado tiene un *State Board of Education,* presidido por el gobernador, y un *State Departament of Education,* con funciones administrativas y a cuya cabeza está un *Superintendent of Public Instruction.*

La educación en Norteamérica tiene un acentuado carácter democrático. Domina en ella el principio de la igualdad de oportunidades educativas, sin distinción de raza, religión, color, nacionalidad, sexo o recursos financieros. Así, en 1949, la Legislatura del Estado de Massachusetts aprobó este precepto, que después otros Estados han concebido de manera similar: "Por la presente (ley) se declara que es política de la comunidad (del Estado), que el ideal norteamericano de igualdad de oportunidad, requiere que los estudiantes, por lo demás idóneos, sean admitidos en las instituciones educativas sin consideración de raza, color, religión, credo o nacionalidad..."

La *educación preescolar* en EE. UU., no es obligatoria, pero se encuentra muy difundida, y en la mayoría de las ciudades las instituciones consagradas a este ripo de educación forman parte del sistema general escolar. Las *nursery schools* admiten a párvulos de uno y medio a tres años; los jardines de infantes, a

niños de tres a seis años.

La *enseñanza primaria* comprende, en algunos Estados, seis años de escolaridad; en otros, ocho. En casi todos los Estados existen escuelas experimentales y de ensayo, las cuales han promovido notables reformas de todo orden. Los programas de estudio se someten con frecuencia a importantes revisiones.

La educación de la adolescencia se imparte en las *high schools* y en las *escuelas profesionales y de continuación.* Para los educandos que hacen una enseñanza primaria de ocho años, la *high school* es de cuatro. Para los que han concluido una enseñanza primaria de seis, la *high school* tiene una escolaridad de seis, dividida en dos ciclos (*junior high school y senior high school*).

La *enseñanza superior* comprende la enseñanza universitaria (*colleges* y *graduate school*), los politécnicos y otras instituciones. Los *colleges* constituyen un eslabón entre la segunda enseñanza y la más alta formación académica y técnica, y son de tres tipos: *colleges* que preparan para la graduate school; *colleges* para maestros (*teacher's colleges*), y *colleges,* que imparten sólo cursos profesionales (derecho, medicina, agricultura, comercio, etc.).

10. *El sistema de enseñanza en Francia. Movimiento estudiantil de 1968.*— La organización de la enseñanza en Francia, se ha caracterizado desde el siglo XIX por su centralismo. "El principio de la centralización —adoptado durante la Revolución Francesa para romper ciertas tendencias regionales, continuado por Napoleón e intensificado durante el siglo XIX— lo conservó la Tercera República como salvaguardia contra los enemigos interiores y exteriores y para fomentar la solidaridad nacional" (Kandel). Gracias a esta orientación se secularizaron las escuelas, no por oposición a la religión, sino como medida de control administrativo, técnico e ideológico sobre la enseñanza.

Dentro de la organización política y administrativa de la Cuarta República se ha conservado este carácter centralizador. Al frente del sistema se halla el Ministro de Educación Nacional y Bellas Artes, nombrado como miembro del gabinete. Es responsable de la legislación educativa y de la preparación y presentación del presupuesto anual. En estas tareas le asesoran, naturalmente, diversos organismos técnicos y administrativos.

La *educación preescolar* en Francia se imparte en dos instituciones: las *escuelas maternales* y las llamadas *classes enfantines.* Las primeras reciben niños desde dos años y los retienen hasta los seis años. Las segundas sólo reciben niños a partir de los cinco años y los preparan para la enseñanza elemental. Algunas escuelas primarias incluyen a las *classes enfantines.*

La enseñanza primaria es obligatoria para niños comprendidos entre los seis y los trece años. Una escuela primaria completa tiene los siguientes ciclos: a) *Curso preparativo* (de cinco a seis años), b) *Curso elemental* (de seis a ocho años), c) *Curso medio* (de ocho a diez años), y d) *Curso superior* (de 10 a 13 años). El alumno que concluye a satisfacción estos cursos recibe un diploma o *brevet* de enseñanza primaria.

La *educación de la adolescencia* se lleva a cabo en estas instituciones:

a) Escuelas profesionales elementales (agrícolas, comerciales o industriales).

b) Escuelas complementarias de enseñanzas especiales (anexas a las escuelas primarias).

c) Escuelas primarias superiores de cuatro años de escolaridad, cuyas enseñanzas se proponen preparar a los jóvenes que han de cubrir los puestos de categoría intermedia en la administración y en el comercio. También preparan para el ingreso a escuelas normales, de comercio y politécnicas.

d) Liceos o Colegios, que comprenden tres secciones: 1. Clásicos (con enseñanza de latín y griego); 2. Modernos (ciencias y lenguas vivas); y 3. Mixtos (latín, ciencias y lenguas vivas). Los cursos se prolongan, seis años.

e) Escuelas normales, sólo para jóvenes, (de ambos sexos, que han cumplido 15 años de edad). En general son internados y presuponen estudios continuos por ocho años. Los cursos de la escuela normal se extienden durante tres años y culminan con un examen para obtener el *brevet* de aptitud pedagógica.

La enseñanza superior se imparte en estas instituciones, principalmente:

a) Universidades.

b) Escuelas politécnicas.

c) Normales superiores.

d) Escuela Nacional de Lenguas Vivas.

e) Escuela Nacional de Chartres.

f) Centros científicos y literarios: Colegio de Francia, Museo de Historia Natural, Escuela de Altos Estudios, etc.

g) Otros establecimientos especializados, como el Instituto Pasteur, Escuela de Altos Estudios Internacionales, etc. [4]

El sistema francés de educación pública se hallaba en 1945 en espera de una reforma radical. En 1947 se dio a conocer un interesante proyecto que no tuvo aceptación general: el proyecto de reforma Langevin-Wallon. En 1949, M. Yvon Delbos propuso otro, que tampoco se realizó de inmediato.

Es hasta 1960 cuando se introducen en Francia modificaciones importantes. Se dispone que el sistema escolar en sus niveles primario y secundario comprenda tres ciclos: a) elemental, a partir de los 6 años de edad; b) *de observación*, para orientar y descubrir aptitudes y c) *terminal* con dos ramas: 1ª estudios de carácter técnico-elemental (3 años) y 2ª bachillerato.

En 1968 tuvo efecto en París una conmoción estudiantil, que pronto se extendió a todo el país, y no sólo: experimentó hondas resonancias en el mundo entero. Fue un movimiento contra el régimen de estudios de la enseñanza secundaria y terciaria, que, con la mira de hondas reformas, exigió una participación substancial del estudiantado en la organización y administración de la enseñanza. Desde entonces, la inquietud estudiantil ha crecido en todos los centros de enseñanza asociándose a la idea de la lucha de las generaciones

11. *La reforma de la educación inglesa. La "Education Act." de* 1944.— La segunda guerra mundial ha puesto al desnudo la importancia de una política educativa inspirada en los ideales democráticos de la escuela unificada. La última reforma legislativa de importancia llevada a cabo en Inglaterra (*Education Act.*, 1944) propende a una nacionalización de los planteles educativos, dentro de un hondo sentido democrático.

Para dar unidad a la enseñanza, crea la flamante Ley un verdadero Ministerio de Educación, cuya tarea fundamental reside en "promover la Educación del pueblo de Inglaterra y Gales y el progresivo desarrollo de las instituciones dedicadas a este propósito, y asegurar la efectiva ejecución por parte de las autoridades locales bajo su control, y dirección de la política nacional, para proporcionar un servicio de educación variado y comprensivo en toda zona o distrito".

Mas, como se trata de un régimen parlamentario, "el ministerio presentará al Parlamento un informe anual dando cuenta del ejercicio y cumplimiento de las facultades y deberes asignados por la presente Ley y de la composición y funcionamiento de los Comités Centrales Consultivos".

Adelantándose a los demás países del mundo, la *Education Act.* eleva la escolaridad obligatoria de los cinco a los quince años, por lo pronto; más adelante hasta los dieciséis. Se hace hincapié en la educación técnica, y dentro de la libertad tradicional del pueblo, se fundan nuevos planteles de segunda enseñanza. Hasta entonces, la enseñanza secundaria comprendía tres instituciones: la *Secondary Grammar School*, la *Secondary Technical School*, y la *Secondary Modern School.*

La *enseñanza superior* es impartida en las *universidades* y en los *technical Colleges.* Aunque la mayor parte de unas y de otros reciben subvenciones del Gobierno, ambos son autónomos en toda la fuerza del término.

La formación de los maestros se lleva a cabo en los *Teacher's Training Colleges* durante dos años de estudios que presuponen una enseñanza media de siete años.

Se atienden asimismo a las instituciones extraescolares de carácter educativo: colonias de vacaciones, campamentos, sociedades deportivas, etc. Se hacen obligatorios los servicios médicos e higiénicos y se prescribe una ayuda práctica por medio de comedores y tiendas de útiles y ropa gratuitos para los niños pobres, quienes pueden disfrutar, además, según sus capacidades, de un sistema de becas en todos los institutos de cultura media y superior.

Al lado de este sistema de Inglaterra y Gales, existen en el Reino Unido otros dos: el de Escocia, conforme al *Education Act*, de 1946, modificado en 1949, y el de Irlanda del Norte, cuya base legal es el *Education Act*, de 1947.

12. *Despegue y auge pedagógico del Japón.*—El Japón moderno se inició con el emperador *Meiji* (1867-1912), un tipo de dictador ilustrado. Se rompe

con el aislamiento en que vivió el país hasta entonces, aceptando la influencia de Occidente. Los japoneses probaron ser buenos discípulos. Adaptaron y adoptaron instituciones de toda especie; se organizó un ejército por instructores alemanes y, con la ayuda de constructores ingleses se creó una armada y una marina mercante. La nueva capital del Imperio fue Tokio.

En materia de educación, el modelo, en un principio (1872), fue tomado de Francia, que, como ya quedó dicho, ha representado el tipo centralizado de enseñanza. Andando el tiempo (hacia 1880) se incorporaron muchas modalidades del régimen norteamericano educacional. La orientación ideológica, con todo, no dejó de ser ultranacionalista e imperialista, apoyada en un acentuado militarismo, cuya meta (un sueño ya desvanecido) era la conquista del Asia. Antes de concluir la segunda guerra mundial, el Imperio japonés llegó a comprender una extensión de ocho millones de kilómetros cuadrados (Hong Kong, Filipinas, Singapur, Indias Holandesas, Birmania...) con 450 millones de habitantes.

Pero el término de la guerra afectó al Japón como a ningún país de la Tierra, con el bombardeo atómico de *Hiroshima* y *Nagasaki*, para muchos, fecha de una nueva época de la historia universal. Tras su capitulación, el Japón tuvo que democratizarse. Se redujeron las atribuciones políticas del Emperador —ya desposeído de su carácter divino— y se aprobó una nueva Constitución (1946). Según ésta, los funcionarios son responsables ante la Dieta, a la cual corresponde elegir al jefe del Gobierno. Se reconocen iguales derechos a las mujeres que a los hombres, y se establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación, dentro de una completa libertad académica que permite a todo ciudadano instruirse de acuerdo con sus aptitudes.

La maquinaria del cambio educativo como se llamó al *modus operandi* de la reforma, fue eficaz. Se acometieron con éxito todos los aspectos de la educación por grupos de pedagogos, dentro de los cuales figuraron misiones pedagógicas norteamericanas. Al paso que se modernizaba la enseñanza en todos los niveles, se descentralizó el sistema convirtiéndose el Ministerio de Educación (*Mombuscho*) en un cuerpo encargado de planificar "liberándose del tráfico de las minucias administrativas". En materia de métodos, se fue introduciendo con beneplácito general y creciente eficacia la escuela del trabajo productivo.

En 1952 se firmó el tratado de paz. Desde 1945 habían intervenido las fuerzas aliadas de ocupación en la cosa pública del Japón, y, por tanto, en la educación. Se creyó, entonces, que se produciría una regresión. Nada de eso. Al contrario: se produce, al fin, un despegue definitivo. La pedagogía tradicional pierde toda influencia. Los modernos procedimientos de enseñanza, cada día más tecnificados, se imponen por doquier. Descentralizado, en el sistema predomina el plan 6-3-3-4. Ello es: una escuela elemental de seis años, seguida de un ciclo secundario inferior de tres años; luego de uno superior

también de tres años, y finalmente un *curriculum* de cuatro años, en un colegio o en la universidad.

Los resultados del sistema educativo reorganizado sorprenden. Dentro de una población de alrededor de ciento cinco millones de habitantes, la educación obligatoria que cubre nueve años (seis de escuela elemental y tres del primer ciclo de escuela secundaria) alcanza una inscripción de 99.8 por ciento. Tras el primer ciclo de escuela secundaria se erigen instituciones docentes bien organizadas, en donde predomina una enseñanza técnica diversificada y a distintos niveles. El sistema culmina con centros docentes de postgraduados. La educación para adultos fortalece los ideales de la ciudadanía democrática y suministra las enseñanzas para mantenerlos dentro de las nuevas necesidades. Más de sesenta millones de adultos reciben estas enseñanzas.

13. *La educación en la China comunista.*—Los orígenes de la China comunista datan de 1911, cuando la dinastía Manchú fue destronada. El país sufrió fuertes conmociones internas hasta que Chiang Kai-Shek se impuso en el poder. Sin embargo, la agresión japonesa mantuvo agitado al país hasta 1940. Los comunistas, dirigidos por Mao-Tse-Tung, terminaron por derrocar a Chiang Kai-Shek en 1949. En el mismo año, la República Popular Comunista inició su gobierno.

De los 750 millones de habitantes, aproximadamente el 94 por ciento de la población corresponde al pueblo chino. Como ocurre en la Unión Soviética, existen numerosos grupos minoritarios nacionales, entre ellos los de *miao, yao* y *chuang.* Estos pueblos se clasifican habitualmente como adscritos a tres distintos grupos lingüísticos: *mon-khmer, shan,* y *tibeto-birmano.*

De acuerdo con la Constitución de 1954, la educación del pueblo está dirigida por un ministerio de educación y otro de asuntos culturales. El poder supremo de la República Popular china, reside democráticamente en el Congreso Nacional Popular, elegido por los equipos gubernamentales provinciales. En un poderoso comité ejecutivo, el *Presidium,* queda la marcha de la República.

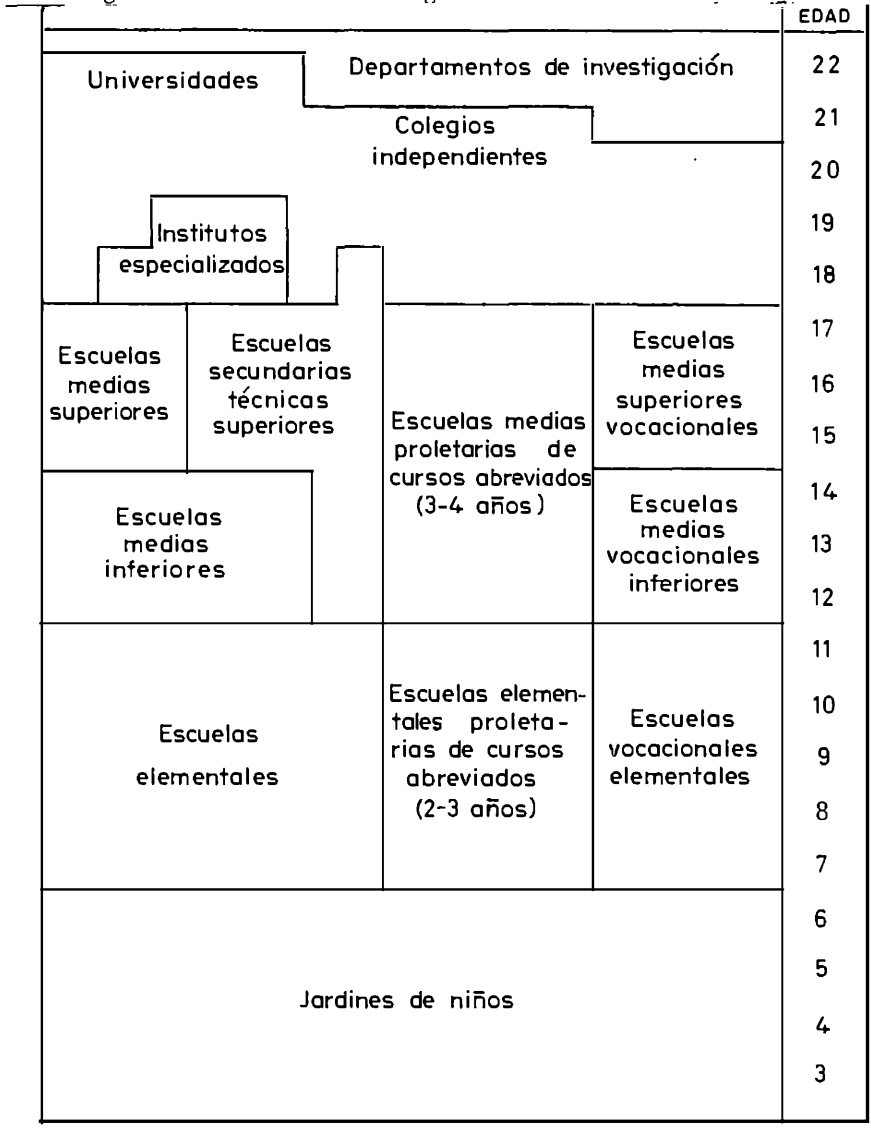
El sistema de la educación está inspirado en el de la Unión Soviética, pero ostenta importantes rasgos diferenciales. Se propone apartar al pueblo de las actitudes e ideas tradicionales y prepararlo para la participación en la "Nueva Democracia". El plan sigue las ideas marxistas-leninistas de combinar la educación con el trabajo productivo.

Lo encauza un triple principio: "1. La educación debe ser dirigida por el Partido Comunista. Cualquier parte del proceso educacional debe ser controlado por la maquinaria del partido. 2. La educación debe servir a fines políticos. La ideología política debe ocupar una gran parte del programa educacional, en cualquier nivel. 3. La educación debe combinarse con el trabajo. Se hará un intento para superar la brecha histórica entre la masa analfabeta de los aldeanos y la élite intelectual educada de más alta categoría".

De parecida manera que en la Unión Soviética, en la China comunista se

tiene la impresión de una grande descentralización de funciones y control del Gobierno, con una centralización completa y real de la autoridad por el compacto Partido Comunista. Los variadísimos organismos gubernamentales componen la maquinaria del Gobierno: al lado de ellos, en cada nivel, está el aparato del partido, que ejecuta las decisiones importantes y establece las políticas respectivas. La organización del partido refleja la del Gobierno, en cualquier nivel.

El siguiente cuadro muestra la organización escolar de la China comunista:



14. *El movimiento educativo en Latinoamérica.*—En América Latina la educación pública durante el siglo XX, ha venido mejorando, ya por benéficas influencias de la pedagogía europea y norteamericana, ya por propia y fecunda iniciativa. Interesan por igual las concepciones filosófico-pedagógicas y los temas de didáctica y de organización educativa. De Chile y la Argentina a las Antillas y México, se difunden modernas ideas y se ponen en práctica nuevos métodos de enseñanza. Una pléyade de pedagogos de influencia interamericana, a veces internacional, cada cual dentro de su especialidad, promueve la reforma educativa o consolida instituciones ya creadas. Así, Víctor Mercante, Olga Cossetini, Juan Mantovani, Alfredo D. Calcagno, Juan E. Cassani, Clotilde G. de Rezzano, José D. Forgione, de Argentina; Valentín Letelier, Amanda Labarca, Vicente A. Riquelme Rodríguez, Darío E. Salas, Maximiliano Salas Marchán, de Chile; Carlos Vaz Ferreira Jesualdo, Clemente Estable, de Uruguay; J. P. Prieto, Ramón I. Cardozo, de Paraguay; Lorenzo Filho, Anisio Teixeira, Carneiro Leaso, de Brasil; Julio Larrea, Luis F. Torres, del Ecuador; Vicente Donoso Torres, Guillermo Francovich, de Bolivia; Agustín Nieto Caballero, E. Villamizar Daza, de Colombia; Luis B. Prieto, V. Gerbasi, de Venezuela; Walter Blumenfeld, F. Coz, Luis E. Galván, del Perú; F. S. Céspedes A., de Panamá; E. Torres, de Nicaragua; Roberto Brenes Mensen, de Costa Rica; Francisco Morán, de El Salvador; Alfredo López Barrios, Adolfo Monsanto, Juan José Arévalo, de Guatemala; B. Galindo y Galindo de Honduras; Marceau Louis, de Haití; Juan José Osuna, de Puerto Rico; Pedro Henríquez Ureña, Julio Ortega Frier, de la República Dominicana; Alfredo M. Aguayo, Luciano R. Martínez, Diego González, Aurora García, de Cuba; Gregorio Torres Quintero, Daniel Delgadillo, Abraham Castellanos, Moisés Sáenz, Domingo Tirado Benedí, Santiago Hernández, Antonio Ballesteros, de México.

Como ya se dijo en otro lugar, la difusión de la nueva pedagogía en España y en América Latina se inicia a la vuelta del siglo y alcanza categoría internacional en la segunda década del siglo, gracias, en gran parte, a la acción incansable y talentosa de Lorenzo Luzuriaga.

El primer esfuerzo de los Gobiernos en materia de enseñanza primaria se ha orientado a incrementar el número de escuelas; pero fuera de Argentina y Uruguay, mucho falta todavía.

En paralelo con la enseñanza primaria, se da indudable importancia a la formación de maestros. En todos los países de Latinoamérica, se han multiplicado las escuelas normales.

El bachillerato, que en la mayoría de las naciones latinoamericanas, se inspira en el modelo francés, ha recibido, bien que en reducida escala, la influencia de la pedagogía activa. La educación de la adolescencia dispone además de otros centros de enseñanza, cada día más numerosos e importantes: escuelas industriales, de arte, de comercio, de agricultura, etc.

La enseñanza superior y la investigación científica en Latinoamérica ofrecen

un cuadro halagüeño. A principios del siglo XX se fundan nuevas universidades: en Argentina, la Universidad de la Plata (1902) y la del Litoral (1910). En 1910, se restablece la Universidad Nacional de México; en 1914, la de Santo Domingo. Más tarde, muchas otras se crean o se reforman.

En 1918, se inicia en Argentina un movimiento de reforma universitaria, que muy pronto tuvo adeptos en toda América Latina. La reforma se propuso y logró dar mayor importancia a las tareas investigadoras, promover la intervención de los estudiantes en el gobierno de la universidad y establecer un contacto más estrecho con el pueblo mediante instituciones de extensión universitaria. Indiscutiblemente, éstas sus modalidades vinieron a configurar un nuevo *tipo* de universidad, el 5o.: la *universidad latinoamericana,* al lado de los tipos *germánico, británico francés y norteamericano.*

En 1949, se crea la Unión de Universidades de América Latina, con la mira de coordinar e intensificar la vida académica superior en el Nuevo Mundo. La Unión consta de 80 universidades (6 en Argentina, 10 en Brasil, 7 en Bolivia, 10 en Colombia, 5 en Chile, 1 en Costa Rica, 5 en Cuba, 8 en Ecuador, 1 en Guatemala, 12 en México, 1 en Nicaragua, 1 en Panamá, 4 en Perú, 3 en Puerto Rico, 1 en la República Dominicana, 1 en Uruguay, 4 en Venezuela).

Las relaciones universitarias de América Latina en el plano internacional son cada día más eficaces. Las universidades latinoamericanas determinaron, en grande y decisiva proporción la fundación (1950), en Niza, de la Asociación Internacional de Universidades, bajo los auspicios de la U.N.E.S.C.O. Esta Asociación tiene, como se dijo, la tarea de comprender y servir por obra de la enseñanza y de la investigación, al progreso del mundo en la paz, en la libertad y en la justicia.

Otro aspecto de la enseñanza superior, por demás significativo en Latino-América, es la acelerada creación de instituciones politécnicas. Factor y signo de hecho tan notable, lo constituye la tarea de la industrialización de estos pueblos, a manera de un perentorio requerimiento de la convivencia internacional.

En las repúblicas latinoamericanas predomina, por lo que atañe a la organización de la enseñanza, un *sistema centralizador.* En todas ellas, además, la educación es función del Estado y a éste corresponde dirigir y controlar toda la vida pedagógica. Para llevar a efecto tan delicada tarea, cada república posee un organismo político de carácter nacional llamado *ministerio de educación* (o de instrucción pública), cuyo titular forma parte del gobierno.

Latinoamérica confronta hoy por hoy, en materia de educación, problemas graves, dramáticos y de no fácil y pronta solución.

a) *El analfabetismo.*—Se estima que el 50% de los habitantes mayores de 10 años de edad son iletrados en América Latina. He aquí algunos índices: en Argentina, sólo el 14% son analfabetos; en Chile, el 20%; en México, el 30%; en Brasil, el 40%; en Perú, el 55%; en Haití, el 84%.

Estos índices, de 1946, han disminuido por fortuna, bien que no lo deseable: de un 20% a un 10% ha sido la mejora en promedio, según cálculos de 1975.

b) *Falta de escuelas y de maestros.*—Hacia 1950, sólo el 48% de los niños entre 6 y 13 años recibe educación elemental en Latinoamérica. Tres causas determinan tan aflictiva situación: una equivocada política en materia de organización educativa, una manifiesta pobreza económic, particularmente en las zonas rurales, y un acentuado crecimiento de la población (América Latina tiene 178 millones de habitantes y existe en ella un incremento demográfico de 2½% anual). Para subvenir a la falta de maestros, la U.N.E.S.C.O., y la OEA han creado *centros regionales de educación fundamental para la preparación de profesores de escuelas normales rurales de los países latinoamericanos.*

El primero de estos centros fue establecido en Pátzcuaro, Méixco, en 1951; el segundo, en la región de Rubio, Venezuela, en 1953. En verdad, este percentaje de niños sin escuela se ha ido reduciendo. En la actualidad (1976) la estadística exhibe una reducción de un 25% a un 15%.

c) *La deserción escolar.*—Puede asegurarse que no más de un 12% de los niños latinoamericanos termina los grados obligatorios de la enseñanza primaria. En los planteles de segunda enseñanza y en los institutos politécnicos y universidades, la deserción también es muy elevada. La causa determinante de ello, es, asimismo, la pobreza económica.

d) *Deficiencia de la educación técnico-manual.*—Excepto en Argentina, Chile, Brasil y México, en donde se viene dando ya la debida importancia a la enseñanza industrial, comercial y agrícola, en los demás países latinoamericanos se halla ésta desatendida. Con todo, se nota doquier una creciente tecnificación de la vida, gracias a tecnología transferida.

e) *Poca atención a la educación de los deficientes sensoriales y mentales.*—Sólo México, Argentina y Chile se ocupan en serio de esta rama de la pedagogía de la asistencia social. En años recientes (desde 1976) han hecho lo propio Brasil y Venezuela.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Estudio comparativo de los actuales sistemas de educación pública.*

b) *La educación en Iberoamérica desde fines del siglo* XIX.

XIV

LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

1. La educación en plano internacional. 2. La UNESCO. 3. La educación permanente y las resoluciones de la 15ª Conferencia General de la UNESCO.. 4. El proyecto principal de la UNESCO, para extender la educación primaria y formar maestros y especialistas en América Latina. 5. La Oficina Internacional de Educación, de Ginebra, y la pedagogía comparada. 6. La educación para la comprensión internacional y las Naciones Unidas. 7. La OEA y los asuntos educativos.

E. SPRANGER, *Pädagogische Perspektiven.* Heidelberg, 1952.—R. MCKCON, *Democracy in a World of Tensions.* Un simposio organizado por la U.N.E.S.C.O., 1951.—UNESCO, Bureau Internacional d'Éducation, Anuarios Internacionales, 1933-1961.—UNESCO, Repertorio Internacional de Revistas de Pedagogía. París. 1957.

1. *Educación en plano internacional.*—Cualquier acto educativo supone y presupone ciertos caracteres hereditarios, una peculiar manera psíquica de ser, y un concreto ambiente cultural y social. Mas todo se ofrece, además, en inconfundible unidad de vida. Aquí arraigan el concepto y práctica de la tendencia nacional en la educación, y por desgracia, también la llamada orientación nacionalista.

Si la educación es vida y ésta es algo complejo, el progreso educativo tiene consecuentemente múltiples facetas. El carácter nacional de la educación es, en efecto, resultado de múltiples hechos: mezclas raciales, adaptaciones lingüísticas, actitudes religiosas, geografía, historia...

Al paso que la tendencia nacional en la educación es una necesidad y una justificada aspiración de los pueblos, la orientación nacionalista asume de continuo una actitud agresiva, contraria a toda idea de justicia social, de respeto mutuo de las naciones. Tal el nacionalismo, por ejemplo, de un Mussolini, de un Hitler.

La tendencia nacional en la educación, en cambio, se funda en la idea de

reconocer el derecho propio de cada Estado; aspira a la comprensión, reciprocidad y mutuo respeto de todos los pueblos, y promueve la solidaridad y colaboración internacionales. Resultado de ello es una nueva política, una política educativa en plano internacional, que, reconociendo y respetando las características nacionales, internas, de cada pueblo, trata de crear una conciencia supranacional en favor de la paz, de la democracia y de la justicia.

La nueva orientación, preparada por nobles y fecundos antecedentes, sugerida y postulada por egregios y perspicaces filósofos y pedagogos, tiene su raíz en un hecho objetivo: un círculo de vida, por singular que parezca, sólo puede desarrollarse gracias a un círculo mayor. Nadie ignora que la clase escolar se vivifica por obra de la acción conjunta de la escuela; la escuela, por el ambiente local, municipal; el municipio, por la influencia de la provincia y ésta por la de la nación entera. Por esta vía, se comprende, a la postre, que un Estado aislado no puede desenvolverse al margen de la acción internacional, pues sin la comunicación y concurso de los pueblos, resulta inconcebible en nuestro tiempo, una prosperidad duradera. Ahora bien, esta comunicación y comunidad, son obra, y no en parte mínima, de la educación.

Eduardo Spranger, muy recientemente ha dicho que, terminada en el pasado siglo XIX la edificación de los Estados nacionales, ahora se está ante una nueva perspectiva. "El siglo XIX, dice, se hallaba aún bajo el signo de terminar la construcción de los Estados nacionales en el antiguo Continente. A esta obra afluyeron grandes corrientes de santo entusiasmo y asimismo de apasionamiento exclusivista. No debe ahora arrancarse a ningún pueblo la alegría por su peculiaridad impresa por la historia. Pero las dimensiones de este ideal han llegado a ser demasiado pequeñas para que en un mundo que se contrae pueda ser aquél la regulación suprema. Se habla ya en todas partes del superestado. Ésta es ahora la tarea para el pensar jurídico productivo. Aquí se abre al espíritu europeo una actuación que significa nada menos que la entrada en una nueva época mundial desde el fondo... La educación se halla así ante la mayor exigencia que se pueda pensar."

Por su parte, John Dewey había subrayado, mucho antes, semejante circunstancia. "No es bastante, escribía, enseñar los horrores de la guerra y evitar todo lo que estimule los celos y la animosidad internacionales. El acento debe ponerse sobre todo lo que une a los pueblos en empresas y resultados humanos cooperativos, aparte de las limitaciones geográficas. El carácter secundario y provisional de la soberanía nacional respecto de la asociación e intercurso más pleno, más libre y más fructífero de todos los seres humanos entre sí, debe ser instilado como una disposición operante del espíritu". En fin, buscando apoyo en una concepción de la historia, enseña Carlos Jaspers que: "La técnica ha producido la unificación del mundo al hacer posible una comunicación no conocida anteriormente. La historia de la humanidad "única" ha comenzado.

Toda ella está sometida al mismo destino. Los hombres dondequiera pueden contemplarse unos a otros."

2. *La U.N.E.S.C.O.*—El carácter internacional de la educación ha dado lugar, en la actualidad, a numerosas instituciones que, cada día, contribuyen a realizar del mejor modo esta obra conjunta: así, las organizaciones de alcance mundial encaminadas a fomentar ciertos aspectos de la enseñanza *(Liga Internacional de la Nueva Educación,* por ejemplo); así, los congresos, asambleas, seminarios, simposios de educación, ya permanentes, ya periódicos o incidentales, cuyos resultados se manifiestan, de continuo, en recomendaciones sobre los más diversos problemas educativos, así, los intercambios, tanto de maestros como de alumnos, entre escuelas de variados tipos educativos; así, los centros de estudios pedagógicos de alcance internacional, como el Instituto Internacional de Educación de Columbia (en Estados Unidos), el Museo Pedagógico de París, el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, etc.; así, las publicaciones especializadas de diversa orientación y propósito, a la manera de los *Anuarios* de la Oficina Internacional de Educación de Ginebra, los *Year books* del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, la Revista Internacional de Pedagogía, publicada en Alemania, etc.; así, en suma, las organizaciones internacionales creadas y reconocidas oficialmente, como la ya citada Oficina Internacional de Educación de Ginebra y la U.N.E.S.C.O. de las Naciones Unidas.

De todas las instituciones mencionadas, esta última destaca, por su importancia y amplitud de miras. Su fundación obedeció a la idea de crear un organismo internacional educativo de mucho mayor eficacia que los ensayos hasta entonces puestos en práctica. La precipitación de la última guerra mundial, con sus trágicos efectos y sus consecuencias desoladoras, impulsaron de consuno a estadistas y hombres de ciencias y de letras, a crear un organismo para preservar al mundo de las luchas armadas y de las contiendas de orden político y social, pero de estructura diferente a la de los que hasta ahora se habían concebido. La nueva institución propulsora de la paz, pone al servicio de ésta la educación, la ciencia y, en general, la cultura humana.

En Londres, en el mes de noviembre de 1945, fueron convocados por los Gobiernos de Inglaterra y Francia, cuarenta y cuatro Estados, para constituir esta Institución de tan nobles y elevados propósitos. Llevó el nombre de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (U.N.E.S.C.O.).

El acta final de la Conferencia encargada de fundarlas, expresa con sugestiva claridad los propósitos que la animan y los medios para realizarlos. "Los Gobiernos de los Estados signatarios de esta Constitución, en nombre de sus pueblos, declaran:

"que, puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz;

"que la incomprensión mutua de los pueblos ha sido, a través de la historia uno de los motivos de desconfianza y de recelos entre las naciones, por lo cual sus desacuerdos han degenerado en guerra con demasiada frecuencia;

"que la grande y terrible guerra que acaba de concluir fue posible por la negación de los principios democráticos de la dignidad, de la igualdad y del respeto del hombre y por la voluntad de sustituir tales principios, explotando los prejuicios y la ignorancia, por el dogma de la desigualdad de los hombres y de las razas;

"que la dignidad del hombre, al exigir la amplia difusión de la cultura de todos para la justicia, la libertad y la paz, crea un deber sagrado que todas las naciones tienen que cumplir, dentro de un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua;

"que una paz fundada exclusivamente en los acuerdos políticos y económicos de los gobiernos, no podría obtener el apoyo unánime, sincero, y perdurable de los pueblos, y que, en consecuencia, esa paz deberá hacerse sobre la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

"Por estas razones los Estados signatarios de la presente Constitución, convencidos de la necesidad de asegurar a todos amplias e iguales oportunidades para la educación, la investigación sin restricciones de la verdad objetiva y el libre intercambio de ideas y de conocimientos, resuelven desarrollar y multiplicar las relaciones entre sus pueblos, a fin de que se comprendan mejor entre sí y de que adquieran un conocimiento más preciso y verdadero de sus respectivas vidas.

"En consecuencia, crean, por la presente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, con el fin de alcanzar, mediante la cooperación de las naciones del mundo, en los dominios de la educación, de la ciencia y de la cultura, los objetivos de paz internacional y de bienestar general de la humanidad, para los cuales se ha establecido la Organización de las Naciones Unidas y que su Carta proclama".

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura consta de tres órganos directivos: una Conferencia General, un Consejo Ejecutivo y una Secretaría.

La Conferencia General, suprema autoridad de la institución, celebra anualmente una reunión ordinaria. Está constituida por los representantes de los Estados miembros de la Organización. Dichos representantes no pueden ser más de cinco por cada Gobierno.

El Consejo Ejecutivo está formado por 18 miembros elegidos por la Conferencia General, para un período de tres años. Como lo indica su nombre, el Consejo es responsable de la ejecución del programa adoptado por la Conferencia.

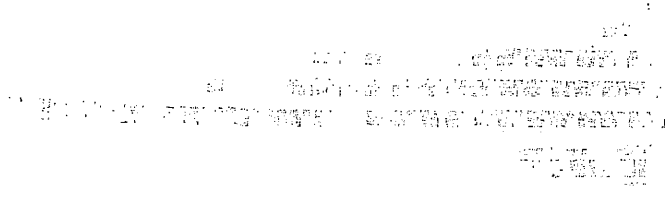
La Secretaría se encarga de las funciones administrativas de la U.N.E.S.C.O.

Se compone de un director, propuesto por el Consejo Ejecutivo (por un período de seis años) a la Conferencia General.

Variadas, como de suyo se comprende, son las actividades de la U.N.E.S.C.O. He aquí los tópicos de que se ocupa:

a) *Educación;*
b) *Ciencias exactas y naturales;*
c) *Ciencias sociales;*
d) *Actividades culturales;*
e) *Asistencia técnica;*
f) *Intercambio de personas;*
g) *Información.*

En el aspecto educativo, además de ser la U.N.E.S.C.O. un organismo consultivo y asesor, realiza una actividad encaminada a: 1º A colaborar con Estados miembros que así lo soliciten, para ayudarles a resolverles sus propios problemas educativos. 2º A instituir la cooperación entre las naciones para fomentar la posibilidad de una educación para todos, sin distinción de raza, sexo ni de condición económica. 3º A sugerir prácticas educativas al servicio de la responsabilidad del hombre libre. En la esfera de la investigación, la U.N.E.S.C.O. se propone ayudar a la conservación, progreso y difusión del saber.



Parte central del Edificio de la UNESCO.

La Organización quedó constituída definitivamente en noviembre de 1946. Con el tiempo, el número de sus miembros ha crecido. A fines de 1959 contaba con 102 miembros; en 1964, 113; en la actualidad, 125. El primer Director general de la U.N.E.S.C.O. fue el Dr. J. Huxley. Desde 1962 ocupa este cargo René Maheu, quien fue reelegido recientemente para el período 1968-1974. El presupuesto para el período 1969-1970 asciende a la suma de

77 413 5000 dólares, necesarios para la realización del programa, el cual incluye el *año internacional de la educación*, en 1970.

3. *La educación permanente y las resoluciones de la 15ª Conferencia General de la U.N.E.S.C.O.*—En octubre de 1968, tuvo efecto un hecho por demás importante en la U.N.E.S.C.O. Se llevó a cabo su 15ª Conferencia General, en donde se encaró con hondura la crisis de nuestro tiempo.

Ésta, dice su Director General, invade cuatro esferas de acción en recíproca dependencia: la *crisis de la ayuda al desarrollo* cultural y técnico de las naciones más necesitadas, la *crisis de los derechos del hombre*, la *crisis de la educación* y la *crisis de la juventud.*

Frente a ésta cuádruple crisis, precisa poner en práctica un concepto vital y omnicomprensivo de la educación: la llamada educación permanente. "Cada año, cada mes, cada día, el individuo va haciendo progresivamente su aprendizaje, siente el deseo y encuentra la ocasión de aprender. En el mundo que se está formando ante nuestros ojos, nadie sabe lo que el mañana nos reserva. Por ello, debemos dar a todos los hombres, en las formas más diversas y en todos los momentos de su vida, un bagaje que les permita ser dueños de su destino. En realidad, la educación permanente es la vida entera misma. Efectivamente, no existe esfera en que no sea posible aprender, así como formar y desarrollar al individuo".[1]

Haciendo suyo el concepto de la educación permanente, la 15ª Conferencia General plantea los problemas y señala las rutas para resolverlos, en las siguientes resoluciones, que, por su importancia, es oportuno reproducir:

"Ante el estado actual del mundo, en el que se perpetúan las causas de conflictos o de tensión y se agravan sus efectos, la Unesco tiene, cada vez con más claridad, conciencia de que, como dice su Constitución, 'es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz'. Su papel consiste, pues, en proseguir y reforzar su acción en favor de la comprensión internacional y de la paz..."

"Tanto en las regiones industrializadas como en las que están en vías de desarrollo, el concepto fundamental es el de la educación permanente, que engloba todos los grados de la enseñanza y todas las formas de la educación extraescolar, e incluso toda política de fomento de la cultura. La Unesco ayudará a los Estados Miembros, entre otras cosas mediante la investigación pedagógica relativa, en particular, a los métodos y programas, a mejorar la calidad de la educación; y, mediante el perfeccionamiento de las estructuras y los sistemas de administración de la educación, a obtener el mayor rendimiento posible de los recursos disponibles. Gracias a un esfuerzo de planeamiento integrado en la planificación económica y social, e inspirándose en un

[1] Crónica de la UNESCO, Febrero, 1969. Vol. XV. Nº 2.

espíritu de participación, la educación permanente facilita la aplicación de la Declaración de los Principios de la Cooperación Cultural Internacional..."

"El concepto de la educación permanente y las actividades en que se concreta dan respuesta parcial a los problemas de la juventud, en la medida en que éstos reflejan una mutación rápida de la sociedad. Un claro conocimiento de esos problemas debe constituir la base del progreso general de la sociedad en beneficio directo tanto de los estudiantes como de los jóvenes que pertenecen a los medios obreros y rurales."

"El Programa de la Unesco, de inspiración universal, tratará de encontrar medios de expresión y de ejecución adaptados a la índole y a las necesidades de cada país, y también de las regiones geográficas y culturales. A este respecto sus actividades se llevarán a cabo no sólo en el plano gubernamental, sino a través de las organizaciones no gubernamentales. Convendrá reforzar las comisiones nacionales, llamadas a desempeñar un papel fundamental a este respecto, tanto en el interior de cada país como colaborando entre ellas en un orden regional, subregional o interregional."

4. *El proyecto principal de la UNESCO para extender la educación primaria y formar maestros y especialistas en educación en América Latina.*—Entre los proyectos, ya en vía de realización, de la U.N.E.S.C.O., figura de manera destacada éste. Como se dice acertadamente en el libro *La Situación educativa en América Latina*, obra que forma parte de la serie de publicaciones del propio Proyecto Principal, las finalidades del mismo, cuya duración se calcula en diez años, son las siguientes:[2]

"1) Estimular el planeamiento sistemático de la educación en los países de América Latina.

2) Fomentar la extensión de los servicios de educación primaria mediante serios y continuados esfuerzos durante estos años, con el propósito de que, en 1968, se alcance el objetivo de una atención educativa adecuada para la población en edad escolar de la América Latina.

3) Impulsar la revisión de los planes y programas de estudio de la escuela primaria, de tal modo que ofrezcan iguales oportunidades educativas para todos los niños, en cuanto a duración de la escolaridad y nivel de estudios, se adapten de una manera efectiva a las peculiares necesidades de la población en las diversas zonas o regiones de cada país y resyondan a las orientaciones que los cambios y aspiraciones de la sociedad demandan de la educación.

4) Mejorar los sistemas de formación de los maestros; impulsar el perfeccionamiento constante de los mismos durante su vida profesional y contribuir a la elevación del nivel económico y social de la profesión docente.

---

[2] El estudio comprende cuatro partes: I. Los sistemas educativos nacionales. II. Análisis estadístico de algunos factores sociales y económicos de la educación en América Latina. III. Los grandes problemas de la educación primaria. IV. Las tendencias de la educación a través de la OEA y la UNESCO.

5) Preparar para cada país latinoamericano un núcleo de dirigentes y especialistas de la educación, con formación de nivel superior, capaces de impulsar y orientar las reformas y avances que requiere la educación primaria latinoamericana.

Basta un ligero análisis de estas finalidades, para advertir la estrecha relación que guardan con los problemas esenciales de la educación latinoamericana. En las dos primeras se centra la atención del proyecto en torno a los grandes problemas cuantitativos: las cifras alarmantes de absentismo y de deserción escolar, el déficit de maestros, de escuelas, que reclama principalmente la construcción y dotación de centenares de miles de aulas, la creación de otras tantas plazas de maestros, la formación de los mismos y del personal encargado de formarlos y orientar, supervisar y administrar su labor, la organización y dotación de servicios de ayuda social indispensables para fomentar y regularizar la asistencia escolar, corresponden al segundo objetivo que propugna un esfuerzo excepcional en los diez años de duración del proyecto para proporcionar educación adecuada a la población de edad escolar. La organización, dirección y orientación de ese esfuerzo entraña el estudio objetivo, minucioso y realista de las necesidades y posibilidades, el arbitrio de recursos financieros y la atinada inversión de los mismos, así como la capitalización de la opinión pública que ha de permitir el obtenerlos. Toda esa labor, para ser eficaz, requiere ineludiblemente el planteamiento sistemático de la educación, que se propone el primero de los objetivos.

Las tres últimas finalidades se orientan primordialmente hacia los problemas cualitativos. La necesidad de una educación más completa, más realista, que establezca y oriente el contacto efectivo de los niños con su medio natural y social, partiendo de sus propias tradiciones culturales y preparándolos para participar eficazmente en los afanes de la vida nacional, desarrollando sus capacidades potenciales y las actitudes y hábitos en que descansan la responsabilidad individual y la solidaridad con el esfuerzo colectivo, para formar hombres más dignos y libres, mejores ciudadanos y productores eficientes.

5. *La Oficina Internacional de Educación, de Ginebra, y la pedagogía comparada.*—Señalada importancia, asimismo, ha tenido y tiene la Oficina Internacional de Educación de Ginebra, fundada en 1925, conforme al pensamiento de Marc-Antoine Jullien, de crear un centro encargado de investigar e informar acerca de los sistemas de educación pública de los países más avanzados de la Tierra. Se trataba nada menos de poner en marcha un órgano eficaz para realizar necesitadas tareas de pedagogía comparada. Marc-Antoine Jullien redactó, en 1917, acaso el primer ensayo sobre esta disciplina en su *Esquise et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'education comparée.*

La pedagogía comparada, en efecto, pone de relieve las similitudes y diferencias de los sistemas educativos en los diversos países y, buscando la expli-

cación genética de aquéllas, no sólo logra valorar a éstos, sino también considerarlos a la luz de problemas y planificaciones de alcance internacional. La pedagogía comparada, en otras palabras, se convierte así en una *pedagogía internacional*, con su peculiar naturaleza y sus propios objetivos y métodos.

La Oficina Internacional de Educación tomó el carácter, en 1929, de una verdadera institución internacional, gracias a la iniciativa y colaboración de eminentes pedagogos, entre otros, Eduardo Claparède, Adolfo Ferrière, Elizabeth Rotten, María Butte y Pedro Bovet, su primer Director éste. Destinada exclusivamente a tareas de documentación e investigación pedagógicas, la Oficina Internacional de Educación, tal como establecen sus estatutos, profesa una plena neutralidad en lo que hace a ideas políticas, filosóficas y de índole confesional.

Andando el tiempo, la Oficina se ha convertido en uno de los centros más importantes de investigación pedagógica. Consta de una biblioteca especializada de más de 60,000 volúmenes, dividida en cuatro grandes partes: a) Obras sobre Ciencia de la Educación; b) Información y Legislación educativa Internacional; c) Manuales Escolares y Literatura Infantil; d) Revistas Pedagógicas.

La Oficina se esfuerza en ofrecer una imagen exacta de la vida escolar en el mundo entero, así como en plantear los más delicados problemas educativos de los diversos países. Cada tres meses aparece su *Boletín*, en el cual se consignan las más recientes ideas pedagógicas y la nueva literatura sobre la rama de los conocimientos humanos a que se consagra. Año por año hace un balance de sus tareas realizadas. Creada la U.N.E.S.C.O., se proyectó y ya se lleva a efecto, la publicación de Anuncios Internacionales de Educación conjuntamente por la Oficina y aquel organismo internacional. Dentro de sus publicaciones, tienen generalizada aceptación en el mundo los estudios sobre problemas concretos redactados de manera pedagógica comparativa. He aquí algunos títulos de sus trabajos, ya en número de más de dos centenares: *La formación profesional de los maestros primarios, La obligatoriedad escolar y su exención, El self government en la escuela, El trabajo por equipos en la Escuela, La paz y la educación, La situación de la mujer casada en la enseñanza, Trabajo y vacaciones escolares en la enseñanza, La admisión en las escuelas secundarias, La legislación vigente de las construcciones escolares. La organización de la enseñanza rural, La reforma escolar polaca, La cooperación entre escuela y hogar, Algunos métodos para elegir libros en las bibliotecas escolares, La instrucción pública en Egipto, La elaboración, selección y utilización de los manuales escolares, La iniciación matemática en la escuela primaria, La enseñanza de los trabajos manuales en las escuelas secundarias, La enseñanza de las lenguas antiguas, Salarios de los maestros de segunda enseñanza, Funcionamiento de la educación.* Muchos de estos opúsculos se publican en dos o más lenguas. Últimamente han sido editados con la colaboración de la U.N.E.S.C.O.

La Oficina tiene montada en Ginebra una exposición permanente de educación, en donde funcionarios de los Gobiernos, periodistas, profesores, estudiantes, etc., encuentran pertinente documentación pedagógica.

La exposición tiene, entre otras cosas, una completa colección de leyes educativas, planes de enseñanza y de estudios de diferentes tipos y niveles, metódicas estadísticas acerca de la educación internacional, modelos y planos de construcciones escolares, memorias de experimentos pedagógicos, manuscritos, una bella iconografía de eminentes pedagogos. Desde 1948, la Oficina mantiene un intercambio de documentación pedagógica con los centros de domucentación educativa de las diversas naciones.

El 28 de febrero de 1947, la Oficina Internacional de Educación suscribió con la U.N.E.S.C.O. un convenio conforme al cual, las dos organizaciones colaboran en las múltiples tareas de la educación. Una comisión mixta decide las tareas conjuntas derivadas de aquel convenio, que cada vez tiene mayores alcances.

6. *La educación para la comprensión internacional y las Naciones Unidas.*—También la *Organización de las Naciones Unidas* ha promovido y llevado a un alto nivel en su conjunto (la U.N.E.S.C.O. es sólo uno de sus organismos especializados), la comprensión entre los pueblos y los hombres. Creada en 1945, no ha dejado desde entonces de contribuir activamente a mantener la paz y la seguridad internacional, de fomentar relaciones de amistad entre las naciones, de cooperar en la resolución de problemas de carácter económico, social, cultural o humanitario, y servir de centro que armoniza los esfuerzos de las naciones por alcanzar estos propósitos comunes.

La organización de las Naciones Unidas (O.N.U.), está integrada por seis organismos especiales:

a) La Asamblea General,

b) El Consejo de Seguridad,

c) El Consejo Económico y Social,

d) El Consejo de Administración Fiduciaria,

e) La Corte Internacional de Justicia,

f) La Secretaría.

Además, a través de la Asamblea General, puede concertar acuerdos con organismos especializados, como lo ha hecho ya repetidamente.

En 1948, en la 183ª sesión plenaria de su Asamblea General, la Organización de las Naciones Unidas aprobó una "Declaración de los Derechos del

Hombre", dentro de la cual, en el artículo 26, señala el ideal educativo de las naciones tocante a la personalidad en formación de las nuevas generaciones.

El texto recomienda que:

"1º—Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2º—La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

"3º—Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos".

Estas recomendaciones han tenido, a decir verdad, internacional resonancia. Han servido, en no pocas ocasiones, para señalar los fines educativos en los pueblos más distantes.

7. *La OEA y los asuntos educativos.*—En América, la Organización de los Estados Americanos (OEA) posee un órgano específico para las tareas de cooperación pedagógica: el Departamento de Asuntos Educativos, dependiente de la Subsecretatría para la Educación la Ciencia y la Cultura.

La OEA, en una reunión de Presidentes de los Estados de toda América, celebrada en Punta del Este, Paraguay, 1967, aprobó la siguiente declaración: "La educación constituye un campo de alta prioridad en la política de desarrollo integral de las naciones latinoamericanas".

En seis dependencias para la educación, la ciencia y la cultura, la OEA suministra en cada rama asistencia técnica y financiera a los países necesitados. Su concurso en Latinoaméroca se ha ido intensificando con el tiempo.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Historia de la educación en el plano internacional desde mediados del siglo* XIX.

b) *La obra de la U.N.E.S.C.O., desde su fundación.*

XV

LA PEDAGOGÍA DEL FUTURO

1. La futurología. 2. Nuevas orientaciones en la teoría educativa: pedagogía fenomenológica, pedagogía dinámica y pedagogía tecnocrática. 3. La pedagogía monográfica (industrial, jurídica...). 4. La pedagogía escéptica (E. Grisebach). 5. El optimismo pedagógico (H. Gaudig). 6. La pedagogía de la creatividad. Guildford, Tylor, Getzels, Jackson. 7. Crítica de la razón pedagógica (W. Johnnsenn). 8. La pedagogía libertaria (de la contestación): Neil y Summerhill, Rogers y la no-directividad, Lobrot y la autogestión, Freire y la concientización. 9. Tecnificación creciente de la pedagogía. 10. La educación paralela. 11. La desescolarización. 12 La escuela abierta. 13. Las ciencias del hombre.

G. SIMMEL, *Concepto y tragedia de la Cultura*, Revista de Occidente. Madrid, 1934.— P. DELEKAT, *Sentido y límites de la educación consciente*, Leipzig, 1928.—*Pour l'ére nouvelle*, Revista pedagógica editada por el "Grupo francés de Educación nueva".—*Progressive Education*. Organo de The Progressive Education Association, New York.— R. JUNGK. *La humanidad del año 2000*. Caracas, 1970.

1. *La futurología.*—Hablar de la *educación del futuro*, no significa predecir el mañana. La tarea que se impone es reflexionar sobre los *posibles desarrollos* de las teorías y prácticas educativas del presente. En otras palabras: ocuparse del futuro de la educación en el presente, sólo se hace con el intento de preveer las *futuras alternativas* que habrán de sortearse. Es un trabajo de pedagogo que se anticipa a los problemas y preve los tropiezos, que estudia anticipadamente el proceso o procesos que puede y debe seguir su acción formadora, ante determinada evolución de los materiales.

Presentar ahora reflexiones, cálculos, teorías sobre el *porvenir de la educación*, es una actitud científica y necesaria, tanto para corregir deficiencias y errores ya en un futuro inmediato, cuanto para que la educación en un tiempo más distante no se vea sorprendida en el mar proceloso de las improvisaciones y se ahogue en una turbamulta de presiones intcontrolables.

¿Hacia qué finalidades se proyecta la educación en su incoercible desarrollo? ¿Qué mudanzas son previsibles en los bienes de la cultura (ciencia, técnica, costumbres, economía, arte, religión, etc.) que informarán y formarán

la mente del educando? Ante inédita circunstancia, la pedagogía se impone una tarea última: valorar a los ojos de la dialéctica crítica los cambios por realizarse para completar su concepción totalizadora de la realidad educativa, y, de esta manera, hacer luz en el camino que habrá de recorrer el hombre.

Se trata de un reto al porvenir del hombre. Los estudios encaminados a dar una respuesta racional a tal reto es la *futurología.* Muchos se ocupan en el dominio de la educación de esta tarea.

2. *Nuevas orientaciones en la teoría educativa*: *pedagogía fenomenológica, pedagogía dinámica* y *pedagogía tecnocrática.*—No obstante la variedad y el contraste que ofrecen las direcciones de la pedagogía contemporánea, es posible prever para un futuro próximo el ulterior desarrollo de ésta.

Desde luego hay que reconocer el decisivo triunfo de la pedagogía activa. Pero es preciso realizar una delicada faena para sustraer a la práctica de la escuela de la acción de los muchos errores del pasado en materia de programas, métodos didácticos, horarios taximétricos, exámenes memoristas, etcétera.

Al lado de esta depuración de la pedagogía activa, irán pugnando por abrirse paso fundamentaciones de la teoría educativa, en dependencia con nuevas corrientes filosóficas. Un ejemplo de ello asoma ya en el libro de A. Ricket, *La Esencia de la Educación,* donde se presente establecer una *pedagogía fenomenológica,* "librándola de las ficciones histórico filosóficas para encontrar la peculiar esencia pedagógica". Esta última aparece en dependencia de dos ideas: la creencia en la particular aptitud del alumno para ser instruido y la creencia en el propio carácter orgánico de la cultura y de sus variaciones. La pedagogía fenomenológica admite la posibilidad de un progreso en la vida cultural, pero a la vez parece ser que no cree en la existencia de valores absolutos e invariables.

Más fecunda hasta ahora se ha revelado la *pedagogía dinámica.* Ésta, que es una consecuente evolución de la pedagogía activa y de la pedagogía de la vivencia, advierte que el acto educativo va acompañado de un movimiento de *suspenso dramático,* en cuyo desenlace intervienen emotivamente educador y educando. H. Nohl (en su libro *Schule und Alltag*) declara que la pedagogía dinámica deja atrás el viejo concepto que ve en la educación sólo un *tener y disponer* de lo aprendido, reconociendo que más bien se trata de un proceso de autoformación y creatividad.

Otra dirección que se perfila, es la pedagogía tecnocrática. La educación, dice L. Reissig, ya no es la influencia del hombre sobre el hombre, sino la influencia de la técnica sobre el hombre. Hay más, agrega: "no se parte ya de un modelo de hombre, pues no lo hay; en cada caso se parte de lo que cada hombre es, para llegar no a la falacia del hombre como tal debe ser, sino a como tales o cuales hombres pueden ser". En una palabra: sujeto y objeto de la educación es el hombre-técnica. (Cfr. su libro *La educación en la era técnica.)*

3. *La pedagogía monográfica (industrial, jurídica...).*—También se perfila la investigación monográfica sobre ciertos tópicos aún no abordados por la pedagogía. Avanzadas de este movimiento son los estudios relativos a la *pedagogía jurídica,* a la *pedagogía industrial,* a la *pedagogía de la plástica, de la música, de las artes dramáticas,* y demás.

También gana terreno la especialización pedagógica en torno a los niveles de formación: aparecen, cada vez más solicitadas, llenando así esta laguna, obras sobre pedagogía de la segunda enseñanza, sobre pedagogía universitaria...

4. *La pedagogía escéptica (E. Grisebach).*—Otro importante fenómeno que se deja sentir en nuestro tiempo y que ejercerá su influencia en el futuro, atañe a la discusión en torno de la posibilidad y límites de la educación. La posición negativa al respecto es la *pedagogía escéptica,* cuyo representante más calificado es E. Grisebach, quien "eseñala el apogeo de la pedagogía como un signo que amenaza con el fracaso y la pérdida de la propia existencia. La educación en el antiguo sentido de influencia de un hombre o comunidad sobre el educando es engañosa. Por ejemplo, la educación religiosa, no puede en ningún caso ser misión de un hombre, sino más bien el grado supremo de la autosuperación y de sobrepasar los límites de lo humano; lo que no es posible".

5. *El optimismo pedagógico.*—Contrariamente a esta manera escéptica de pensar, no pocos pedagogos sustentan un radical optimismo. "La escuela de mañana, dice A. Ferrière, que se beneficiará con los descubrimientos de la psicología de lo subconsciente, con los diagnósticos realizados por los *tests,* con los conocimientos de orientación profesional elaborados por la sociología genética, será tan diferente de la escuela de ayer, que el mundo se maravillará como el aviador se extasía ante las carretas de bueyes de los reyes francos y ante las canoas formadas con los troncos de los árboles por los hombres del período neolítico".[1]

No sólo pensadores orientados en la pedagogía experimental se inclinan a tal optimismo. Incluso participan de él, pedagogos de una concepción irracionalista de la vida. Hugo Gaudig, por ejemplo, exclama: "Está ante mí, como viva visión, la imagen de la futura vida escolar. Veo las almas influyéndose intensamente, veo la fuerza que crece con alegría; veo serenidad y seriedad, veo contento y sufrimiento; veo la naturaleza actuando con vigor, y también veo una ley y orden: ¡Veo vida! '¿No será mi mirar más que la visión de un ideólogo?"

6. *La pedagogía de la creatividad.—Guildford, Tylor, Getzes, Jackson.* Una nueva corriente, fortalecida como otras por ideas psicológicas de la actualidad, empalma con el optimismo pedagógico. Se conoce bajo el nombre de *pedagogía de la creatividad.* La mencionada dirección no sólo reconoce que el educand

[1] AD. FERRIÈRE: *La Ley y la Escuela Activa,* pág. 12.

ha de asumir una actitud operante y activa, sí que también una disposición descubridora.

El pedagogo norteamericano J. P. Guildford en su trabajo *Creativity*, publicado en el *American Psyhchologist*, señala que el educando en su proceso formativo no se limitará a dar soluciones consabidas a los temas propuestos, sino a encontrar otras más o menos originales y de acuerdo con las exigencias de su propia vida. El pensamiento en general, declara el autor, puede ser *convergente*, si se alínea dentro de lo conocido y previsto por el maestro; o *divergente*, si busca inéditas respuestas eficaces y válidas.

Un seguidor de Guildford, C. Holland Tylor, en su opúsculo *Predictors of creative perfomance*, llega a una fórmula: "la creatividad, dice, se centra en el sujeto, y es precisamente el sujeto, dentro de su equipo mental, quien ha de ser caracterizado como 'creador', ello es, ejecutar pensamiento divergente". El propio Tylor habla de la capacidad creativa y del nivel alcanzado de creatividad. Por su parte J. W. Getzels y P. W. Jackson ahodan más en su libro *Creativity and Intelligence*, 1962.

7. *Crítica de la razón pedagógica (W. Johannsenn).*—La mayoría de los pedagogos contemporáneos —y probablemente en el futuro así también ocurra— se sitúa en un punto de vista crítico: conceden estos especialistas la debida importancia a la teoría y práctica de la educación renovadora, pero al propio tiempo tratan de determinar sus límites. Con este propósito W. Johannsenn habla de una *crítica de la razón pedagógica*, como en otro tiempo Kant determinó la esencia y límites de la cultura en las *críticas de la razón, de la voluntad y del arte*, y más tarde, Dilthey concibió una *crítica de la razón histórica*.

Por ello, no es aventurado suponer que esta posición crítica de la pedagogía, preocupada por los límites de la educación, como también lo está K. Zeidler, orientará a la ciencia y técnica educativas reconociendo el hecho determinante de las condiciones históricas dadas, por una parte, pero admitiendo, por otra, la acción creadora y progresiva de la vida humana.

8. *La pedagogía libertaria (o de la contestación). Neill y Summerhill, Robers y la no-directividad, Lobrot y la autogestión, Freire y a concientización.* Justo: la acción creadora y reformadora de la existencia humana supone el hecho de la libertad. El hombre actúa frente a posibles alternativas, optando, eligiendo, prefiriendo, decidiendo. Fundadas en este dato antropológico, de cara a la aguda y generalizada crisis contemporánea, se han forjado algunas doctrinas bajo el amparo del específico rubro de pedagogía libertaria. Libertad de contestar *no* a lo que se ordena, a maneras de conducta inveterada, inaceptable, a ciertas instituciones sociales. Libertad de replicar contestando negativamente a cuanto no se justifica. De ahí que también se llame a esta pedagogía, *pedagogía de la contestación* (*contestatio, contestationis* de *contestari*, atestiguar).

El enemigo común de las pedagogías libertarias es la sociedad represiva, la que, por medio de sus instituciones y agentes, impone una concepción del

rompiendo el eje que, por muchos años, representó la escuela.

La educación paralela es la conducta humana producto de los medios de comunicación masivos (*mass-media*) que la tecnología pone al servicio del educando (niño, joven, adulto, viejo). Es a la vez individual y de masas, y echa mano de la palabra escrita, la imagen y el sonido; prensa, *comics*, cine, discos, radio, televisión... Posee una fuerza enorme, dado el volumen de su difusión. la disponibilidad de los medios que emplean, los recursos de equipos polivalentes y el talento de los artistas y creadores que la animan. La impulsan características poderosas: actualidad, realidad, invención, actividades lúdicas e incluso sexuales. Frente a la enseñanza escolar, a veces artificial y monótoma, la educación paralela es de una vitalidad arrolladora.

11. *La desescolarización.* Gracias al poder creciente de la educación paralela se habla por muchos de que la escuela atraviesa por una crisis, en la cual está perdiendo su papel central del proceso educativo. La escuela, que desde mediados del siglo XIX constituye el eje de la educación, entrada la segunda mitad del siglo XX, los medios de comunicación de masas adquieren esta significativa función (J. Rovan, L. J. Zanoti). Otros pedagogos tocan el problema de la desescolarización desde ángulo diferente. Se dice: "Los costosos y monopolísticos sistemas de educación consisten en instituciones cuyo final cometido es la esclavitud económica, intelectual y emotiva de la infancia y la deformación sistemática de sus objetivos sometidos a una universal disciplina represiva". Sea el ideal una *sociedad dsescolarizada* (I. Illich). Por su lado escribe E. Reimer un libro intitulado *La escuela ha muerto.*

A decir verdad, las críticas dirigidas no hieren la función fecunda de la escuela; afectan las deficiencias, a veces graves, del sistema escolar vigente. Dicho de otra manera: en mucha parte apuntan no a la crisis *de* la escuela, sino a la crisis *en* la escuela. La escuela como órgano de la educación regular, sistemática e intencionada es inobjetable. Cuanto precisa es reformarla con la mira de hacerla eficaz y a tono con las exigencias sociales de la época. Un camino en esta tarea, es la *escuela abierta.*

12. *La escuela abierta.*—Consecuencia insoslayable de la organización democrática del Estado, es el derecho de todos a la educación. Precisa, en efecto, reducir las diferencias económicas entre los pudientes y los no pudintes, entre los cultos y los insultos. Medios de vida para todos. Educación para todos. La escuela ha de contribuir a la ingente tarea. Existen caminos por lo menos para acercarse a tal meta. Uno de éstos, reciente, acaso decisivo, es el de la escuela abierta.

El término escuela abierta se opone al de *escuela cerrada* en sus limitaciones espaciales. Esta última sólo puede acoger a un número restringido de alumnos, por mucho que amplíe sus instalaciones. Aquélla, a la inversa, quiere dar cabida a todos, derribando barreras de incomunicación. Al hacerlo se instala en el campo raso de la sociedad, convirtiéndose en una generalizada agencia de en-

señanza. La escuela abierta construye vasos comunicantes con los grupos de los posibles educandos, por así decirlo. Por esta vía puede llegar a los más, tal vez a todos. (H. Janne, M. L. Roggemans, J. Rouan).

¿Cómo lograr esta apertura escolar? ¿Cómo abrir los centros de enseñanza al pueblo entero? ¿Cómo hacer llegar la educación sistemática e intencionada a cada miembro de la sociedad necesitado de ella? El agudo desajuste entre las necesidades educativas de una población que crece desaforadamente, desmesuradamente, y los limitados recursos disponibles (maestros, aulas, medios didácticos, etc.) hace perentoria esta nueva fórmula. De la escuela abierta se dan tres modalidades al respecto: a) Escuela completamente abierta, *escuela toto-abierta.* b) Escuela parcialmente abierta, *escuela parti-abierta.* c) Escuela *mixta* (en parte cerrada y en parte abierta). La aplicación de cada una de estas tres modalidades, depende de circunstancias determinantes ya de índole geográfica, ya de índole económica y pedagógica.[1]

13. ***Las ciencias del hombre.***—La pedagogía del futuro, asimismo, ha de proseguir el camino, ya en gran parte recorrido con tan buena fortuna, aprovechando los resultados, cada vez más exactos y precisos, de las ciencias todas del hombre: de la biología, de la psicología y caracterología, de la paidotécnica, de la sociologa, de a econmía, de a lingüístico, de la antropología filosófica...

Como hasta ahora ha ocurrido, con el concurso de estas ciencias que enfocan al hombre en todas sus facetas, la pedagogía ensanchará su esfera de investigación, se hará más sólida y profunda, y así se librará de otros prejuicios y errores seculares.[2].

Apoyada en las ciencias todas del hombre, la pedagogía del futuro afrontará, en fin, cada vez de mejor manera, la educción de los grandes y crecientes grupos sociales, convirtiendo al *hombre masa en hombre persona,* en aptitud de disfrutar de los bienes de la cultura.

TEMAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES:

a) *Breve monografía acerca de la historia del optimismo pedagógico.*
b) *De la pedagogía de la acción a la pedagogía dinámica.*

ÍNDICE DE NOMBRES

Abad, Diego, 454
Abagnano, N., 513, 514, 515, 687, 731
Abelardo, 221, 261, 262, 285
Aben Tofail, 251, 254
Abraham, 90
Abril, Pedro Simón, 315
Acquaviva, Claudio, P., 331
Adam, J. H., 281, 474, 670
Adams, Jane, 622, 694
Adamson, A., 154
Adamson, J. W., 382
Addison, J., 419
Adler, 676, 683, 684, 685, 686, 747
Adriano, 180, 199
Aelio, Donato, 241
Agrícola, Rodolfo, 308, 310
Agazzi, A., 765
Agazzi, Rosa, 743
Aguayo, Alfredo M., 753
Agudo, M., 654
Aguirre, S. J., Juan B., 454
Alba, M. A., 605
Alberto, Magno, 259, 262
Alburquerque, 299
Alceo, 173
Alcman, 173
Alcuino, 245, 246, 247, 248
Aldhelmo, 248
Alegre, S. J., Fco. Javier, 454
Alejandro Magno, 74, 79, 84, 91. 96, 127. 128, 171, 268, 376
Alejandro I, 472
Alejandro II, 539
Alejandro Severo, 200
Alfarabi, 252
Alfonso el Sabio, 46, 284, 286, 287, 291
Alfredo el Grande, 216, 245, 248, 249, 258, 267, 286
Alkindi, 252
Allain, R., 476
Allers, R., 676, 683, 685
Alliota Ant., 259, 389, 572, 575, 703, 708, 709
Almendros H., 644
Alsted, Juan Enrique, 358, 360
Alzate, José Antonio, 455
Amasis, 84
Amenotep II, 84
Amenotep IV, 84
Ameghino Florentino, 103
Amman, J. K., 450
Amor, Concepción, 659
Amorós, Ondeorio Francisco, 504, 670, 671, 675
Ampère, André Marie, 474, 734
Amunátegui, Gregorio Víctor, 510, 579
Amunátegui, Miguel Luis, 510, 579
Anacreón, 129
Anastasio, 248
Anquilli, Andrés, 572, 575
Anaxágoras, 139
Anaximandro, 139, 175
Anaxímenes, 139, 175
Andrea, Juan Valentín, 358, 360, 368
Aníbal, 194, 320
Antíoco, Ascalenita, 192
Antoniano, Silvo, 334
Antonelli, M. F., 712
Antonio (emperador), 180, 202
Antoninos, 41
Apeles, 129
Apio Claudio Caecus, 187
Apolonio, 192
Apolos, 229
Appel, J., 203
Aquiles, 131, 132, 133

Ardigó, Roberto, 572, 575
Arévalo, Juan José, 717, 753
Argelander, 681
Arias, Barbosa, 313, 315
Ariosto, 299, 352
Aristarco, 172
Aristófanes, 128, 129, 151, 153, 173
Aristóteles, 120, 129, 141, 160, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 176, 196, 203, 205, 208, 252, 262, 265, 284, 285, 289, 295, 319, 331, 353, 418, 454, 467
Arnauld, 393, 395, 424
Arnoldo, J., 189
Arnold, Tomás, 618, 620
Arnolt, R., 297
Arquímedes, 129, 172
Arquitas de Tarento, 154
Artus, 268
Ascham, Rogelio, 313, 316
Asser, 248
Astarté (diosa), 96
Atenágoras, 233
Auffray, R. P., 567
Augusto, 41, 180, 183, 199, 200
Autard, A., 469
Autran, G., 96
Avellaneda, Nicolás, 510
Avenarius, 692
Avicena, 252, 289
Ayax, 132

Bacon, F., 49, 295, 345, 350, 352, 353, 354, 355, 357, 359, 362, 367, 368, 404, 407, 455
Bacon, Rogerio, 259, 265
Bach, 538
Badley, J. H., 618, 620, 621
Baeumler, A., 687, 694, 697, 745
Baer, Karl Ernst von, 576, 734
Bain, Alejandro, 572, 577, 578
Bakounini, 619
Baldwin, 677
Ballester, R., 513
Ballesteros, A., 661, 753
Balzac, Honorato de, 537
Banbaud, L., 317
Baranda, Joaquín, 594
Baranda, Manuel, 510
Barat, Magdalena Sofía, 517, 519
Baratono, A., 703, 708, 710
Barbarroja, Federico, 221
Bardenhewer, O., 232
Barnard, Henri, 525
Barnés, D., 373, 476, 678
Barré, Nicolás, 389
Barreda, Gabino, 579
Barreto, Tobías, 579
Baudel, Claude, 645, 646
Barros Arana, Diego, 510
Barth, P., 47, 687, 692
Baruch, 92
Barrón, Marco Terencio, 193, 195, 197, 210
Basedow, J. B., 411, 412, 439, 440, 441, 442, 443, 447, 662
Bandel, Claude, 645, 646
Baudrillart, 134, 184
Bauch, Bruno, 720
Baumgarten, Alejandro, 423
Baunard, Mgr., 519
Bautista, Alberti León, 306
Bayle, C., 335, 341
Bayle, Pedro, 419
Beauvais, Vicente de, 259, 263, 264
Becher, 400
Becker, C. H., 745
Beda (el Venerable), 245, 247, 248
Beethoven, 474, 538
Behn, S., 47, 60, 62, 268, 511, 612
Behring, 685
Belarmino, Roberto, 332
Belaúnde, V. A., 453
Belgrano, Manuel, 456
Belhomme, Dr., 512
Belisario, General, 218
Bell, Andrés, 503, 505, 506, 522, 556
Bellini, 474
Benavente, 537
Benito de Nursia, 239, 240
Berkeley, W., 404
Berlière, V., 239
Bernard, D., 272
Bernard, H., 313
Bernard, P., 308
Bernáldez, José María, 564
Bernés, D., 251
Bernhardi, A. F., 486
Bernheim, 685

Bergemann, P., 692
Berr, H., 79, 84
Bertholet, A., 90
Berthollet, L., 418
Bertier, 622
Bertila, 278
Bérulle, Pedro, 386, 387
Berzélius, Davy, 474
Besse, H., 239
Bessel, 586
Betcherev, 681
Bezol, F., 322
Biervliet, J. J. van, 585, 591
Binet, A., 46, 585, 587, 591, 678, 680, 681, 682
Billiart, Julia, 520
Biran, Main de, 504, 513, 514, 515
Bismarck, 539, 541
Black, 417
Blair, James, 404
Blanco Suárez, P., 551
Blas, Juan, 341
Blasco Ibañez, V., 217, 469, 535
Blass, J., 160
Bleissberger, B., 160
Bloch, L., 179
Blonsky, P. P., 640, 642, 643, 698, 700, 744
Blumeufeld, Walter, 752
Bobertag, 680
Bocaccio, 304
Bochenski, J. M., 730
Bode, Boyd, H., 626, 629, 630
Boecio, 241, 248
Boehm, J., 397
Boelitz, O., 592, 612
Bohm, J., 51
Bolívar, Simón, 509, 510, 540
Bollnow, O. F., 706, 712, 716
Boisser, G., 193
Bonatelli, P., 277
Bonald, Luis de, 513, 514, 572
Bonet, Juan Pablo, 450
Bonilla, Luis, 271
Bonser, F. G., 630
Boon, G., 640
Bopp, Linus, 685
Boring, 681
Bosco, Dom, 564, 566, 567, 727
Bosshart, E., 717
Bossuet, 348, 371, 374, 375
Boubrily, M. V. L., 297
Bouchet, E., 649, 650
Bougeart, 264
Bourdoise, M. Adriano, 389
Bourgeoys, Marguerite, 408
Bourget, Pablo, 537
Bouvines, 221
Bovet, P., 626, 633, 649, 762
Brahan, Dr., 589
Braidwood, Thomas, 511
Braille, José, 503, 510, 511
Brameld, Teodoro, 730, 732, 733
Braun, Enrique, 449
Braune, F., 640, 643, 644
Breal, M., 322
Brenes Mensen, Roberto, 753
Brès, Susana, 743
Buda (Gautama o Sakiamuni), 66, 73, 74
Budé, Guillaum, 315, 371, 318
Budde, Gerardo, 717, 728
Buffon, 418
Bugenhagen, 322, 326
Bühler, Carlos, 678, 681, 747
Bühler, Carlota, 678, 681, 747
Buisson, F., 78, 382, 476, 507, 678
Bulganin, 607
Bukh, Niels, 673
Bunge, C. D., 134
Burack, B., 735
Burckhardt, Jacobo, 353, 735
Burdach, K., 303
Burdekhardt, J., 303
Burger, P., 585
Burgerstein, 587
Burnier, Ch., 207
Burt, 681
Butte, María, 762
Busch, 310
Buseman, 681
Busse, A., 147
Buttler, 687, 693
Butts, R. F., 402
Buyse, R., 591, 666

Cabot, Sebastián, 298
Cagnola, 474
Calcagno, Alfredo, D., 753
Calderón de la Barca, Pedro, 300
Calli Mme. María, 580

Calmette, A., 535
Caló, Jr., 703, 708, 709
Calpurnio Pisón, Lucio, 209
Calton, F., 587
Calvino, J., 300, 318, 322, 327, 328
Cambises, 84, 98
Camoens, 300
Campan, Mme., 580, 581
Campanella, 356
Campo, Joaquín Enrique, 439, 441, 442, 443
Campoy, Rafael, 454
Canisio, Pedro, 332
Cano, 300
Cansinos, Asseus, R., 640
Capella, Marciano, 202, 210
Capelli, A., 217
Capeto, Hugo, 219
Capetos, Dinastía de los, 219, 221
Capponi, 583
Cardier, E., 535
Cardozo, Ramón J., 753
Carlomagno, 46, 215, 216, 217, 218, 219, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 258, 259, 267, 268, 321
Carlos I, 348
Carlos II, 349
Carlos III, 414, 446, 451, 452, 455, 457
Carlos IV, 414, 452
Carlos V, 248, 300, 339, 341, 376
Carlos X, 473
Carlos XII, 415
Carlyle, 474
Carnot, Sadi, 473
Carot, 474
Carre, J., 393
Carrillo, Carlos A., 579
Cartier, S., 298
Casas, Fray Bartolomé de las, 341
Cassani, Juan E., 753
Casiodoro, 239, 242, 248
Cassirer, E., 420
Castiglione, Baltasar, 303, 305, 306
Castellanos, Abraham, 753
Castilla, Antonio P., 579
Castillejo, José, 748
Castro, S. J., Agustín de, 455
Catalina II, 414, 415, 449
Catilina, 180, 196
Catón, 273
Cátulo, 183
Catón el Censor o el Viejo, Marco Porcio Mayor, 183, 188, 190, 193, 194, 202
Catón, Valerio, 121, 202
Cauchy, 473
Cavanilles, 414
Cavendich, 417
Cavour, 539
Caxton, 313
Cayo Graco, 180, 199
Cervantes Saavedra, Miguel de, 300
César, 180, 321, 376
Céspedes, A., F. S., 753
Cicerón, 295, 310, 313, 331
Cimón, 126
Ciro, 79, 98, 102, 162
Cicerón (Marco Tulio), 49, 120, 121, 180 183, 185, 192, 193, 195, 196, 197, 203, 206, 207, 208, 209, 295, 460
Cisneros, Cardenal, 315
Claparède, Ed., 46, 427, 430, 589, 603, 626, 633, 634, 635, 636, 637, 645, 646, 647, 676, 678, 680, 681, 701, 761
Clarck, O., 184, 589
Clavijero, Francisco, 454
Clemente VII, 297
Clemente XIV, 414
Clemente de Alejandría, 22, 232, 233, 234, 235
Clemente Romano, 232
Cleve Morris, van, 714
Clinto, B. O., 675
Clístenes, 142
Clodoveo, 218
Codignola, Ern., 703, 708, 709
Codro (rey), 142
Cohen, Hermann, 688
Cohn, J., 35, 377, 604, 681, 717, 720, 721
Coindre, P. Andrés, 519
Colbert, 348
Colburn, W., 525
Colet, J., 313
Colón, Cristóbal, 298, 336
Collings, Ellworth, 641
Colorado, Vicente, 424
Columb, 417
Comas, J., 665
Comas, M., 649
Comenio, J. A., 42, 45, 49, 52, 345, 346, 358, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367,

368, 376, 383, 398, 404, 407, 411, 438, 440, 442, 493, 498, 542, 543, 550, 574
Compayré, G., 371, 379, 386, 435, 446, 476, 482, 551, 559, 563, 572
Comperz, H., 149
Comte, Augusto, 572, 573, 574, 577
Condé, 348
Condillac, 423, 481
Condorcet, 419, 476, 478, 479, 480
Condren, Carlos de, 386, 387
Confucio (Koun-Fu-Tsen), 66, 67, 69, 70, 72
Connor, Daniel J., 732
Constant, Botelho, 579
Constantino, 181, 202, 233
Contenau, G., 82
Cooper, Antonio, Ashley, 421
Copérnico, 49, 295, 351, 404, 455, 709
Coram, Robert, 462
Córdoba, Pedro de, 341
Corneille, 348, 507
Cornelio, Celso A., 210
Cornelio Gallus, 202
Cornelio, Nepote, 183
Cornish, H., 268
Corregio, 299
Cortés, Hernando, 299
Cortese, N., 217
Cosío, J. C., 103
Cossa, P., 735
Cosselin, A., 108
Cossetini, Olga, 753
Cossio, Manuel B., 748
Costa, Joaquín, 748
Couco, Vicenzo, 513, 515, 516, 558
Couffignal, L., 734, 736
Coulanges, Fustel de, 184
Counts, G. S., 687, 692, 693
Cousin, 538
Cousinet, Roger, 657, 659, 660
Coustel, 394, 396
Coz, F., 753
Craso, 180
Cratilo, 154
Credoro, M. Luige, 563
Cremin, L. A., 402
Cristo, Jesús, 48, 66, 74, 92, 95, 214, 216, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 234, 235, 237, 238, 258, 295, 330, 365, 368, 398, 423, 560, 565, 742
Croce, E., 39
Croce, Benedetto, 651
Croiset, M., 125
Cromwell, O., 347, 348, 349
Crowder, Dr. Norman, A., 737
Cubbarlei, E., 402
Cuesta, Juan de la, 315
Culdas, Fco. José, 455
Curcio, Q., 311
Cusa, Nicolás de, 308, 310
Cuvier, 474, 504
Cyril, 681

Chaminade, P. Gmo. José, 519
Champagnat, Marcelino, 517, 518
Champion, E., 469
Charcot, 682, 685
Charron, 321
Chasserieu, 474
Chateaubriand, R., 474, 513, 514
Chenier, André, 419
Cherbury, 421
Chiele, F., 84
Chipman, Alice, 622
Chodowiecki, 440
Chondragupta, 74
Chrimes, K. M. T., 134
Christopher, 589

Dagoberto, 219
D'Alambert, 413, 417, 428
D'Alençon Ubald, 264
Dalcroze, J., 673
Dalton, 474
Dampier-Whitham, G. C. D., 469
Damseaux, H., 228
Daniel, Profeta, 91
Danilerosky, J. R., 677
Dante, 222, 262, 296, 304
Danton, 471
Darío, 98, 99, 126
Daunon, 482
Darwin, Carlos, 576, 677, 710
David, 91, 93
Davison, T., 67, 81, 82, 102, 132, 134, 138, 251

Decroly, 603, 640, 641, 651, 658, 678, 680, 681, 686
Defoe, Daniel, 419, 434
Defourny, J., 165
Delacroix, 474
Delaporte, L., 78
Delbrel, G., 223
Delekat, P., 765
Delgadillo, Daniel, 753
Delpy, J., 377
Demeny, J., 670, 672, 673
Démia, Carlos, 389, 390
Demócrito, 129, 139, 467
Demolins, E., 618, 621, 622
Demoor y Jonkheere, 673
Demóstenes, 127, 209
Denifle, H., 198, 287, 297, 322
Denzel, B. G. von, 504
Deshayes, P. Gabriel, 519
De Sacy, 393
Descartes, Renato, 46, 49, 295, 345, 350, 352, 355, 356, 357, 362, 376, 394, 423, 424, 454, 455, 515
Deschamps, Mme. A. de, 649, 651
Descoeudres, 681
Desnoyers, L., 90
Destler, H., 255
Destutt de Tracy, Antoine, 514
Deuchler, G., 585
Dewey, J., 46, 542, 603, 622, 626, 627, 628, 629, 631, 637, 664, 668, 687, 693 701 741
Dewey, E., 668
Deyokes, 98
Dez, G., 125
Díaz Bartolomé, 298
Díaz, Porfirio, 540
Dickens, Carlos, 537
Diderot, 413, 418, 446, 449, 450
Diehl, Ch., 251
Diesterweg, 534, 551, 555, 556, 558
Dietz, D., 605, 609
Diez, D., 413
Dilthey, G., 51, 52, 141, 143, 157, 161, 172, 190, 193, 202, 245, 246, 254, 353, 365, 604, 681, 683, 704, 705, 706, 707, 711, 723, 767
Dinter, Gustavo Federico, 504
Diocleciano, 181
Diodoro de Sicilia, 89
Diógenes Laercio, 167
Dionisio, 233, 256
Dionysios, 145
Dittes, H., 98
Dobschuets-Strassburg, E. V., 228
Doerpfeld, 534, 661
Doerries, H., 255
Dollfuss, 747
Domiciano, 41, 180, 204
Dominicis, Saverio Fausto, 687, 693
Donato, 273, 442
Donizetti, 474
Donoso Torres, Vicente, 753
Dőrig, O. W., 680
Dörpfeld, F. G., 559, 560, 561
Dottrens, R., 644, 645, 646, 652, 667
Drake, Francisco, 301
Drerup, E., 142
Drobisch, 585
Dryden, J., 419
Dubalet, G., 517
Du Bellay, 318
Ducroco, A., 734
Dugarrie, Abate, 520
Dupanloup, Félix, 564, 565, 566
Du Pont, B. C., 458, 463
Dupréel, E., 150
Durero, 300
Durkheim, E., 688, 692, 697
Dürr, E., 717, 719

Ecberto, 247, 248
Eckhart, Juan, 257
Edgeworth, Miss, 580, 581, 582
Eduardo, III, 281
Eduardo, VII, 535, 539
Eggersdorfer, Jr., 237
Eginaldo, 246
Eichhorn, G., 736
Einstein, A., 605, 608
Ellger, H., 686
El Greco (Domenico Theotocopuli), 300
Elhuyar, Fausto de, 456
Ellinger, G., 322, 675
Emmering, E., 446
Empédocles, 139
Engel, E., 657
Engels, Federico, 537, 698, 699

Ennio, 183, 190
Enrique II, 339
Enrique IV, 221, 347, 348, 379
Enrique VIII, 298, 300
Epaminondas, 127
Epicarno, 147
Epicteto, 209
Eratóstenes, 129, 172
Erdman, Juan Eduardo, 694
Erkes, E., 65
Ermengol, J. R., 542
Ernest, Juan Augusto, 485
Ernesto el Piadoso, 382, 383, 440
Escipión, 320, 326
Escoto Juan, Duns, 259, 265
Escoto Erígena, Juan, 245, 248, 249, 255, 256
Esdras, 94
Ezequiel, 91
Esopo, 273
Espinosa, Benito, 350
Esquilo, 129, 173
Estable, Clemente, 753
Estienne, Henri, 317
Estuardo (dinastía), 348, 349
Eucken, R., 717, 727
Euclides, 129, 144, 175
Eugenio IV, 305
Euler, 417
Eurípides, 129, 147, 173
Ewald, E., 424
Exarchopulos, P., 134

Fabio, Máximo, 209
Falco, B., 427
Fadrus, 747
Faraday, 474
Farel, Guillermo; 328
Fechner, Gustavo Teodoro, 585 586
Fechtner, E., 371
Federico el Grande, 400
Federico, Guillermo, Rey de Prusia, 416
Federico I, 415
Federico II, 447, 448
Fehring, Dr., 512
Feigl, 604
Feijoo, Fray Benito Jerónimo, 346, 370, 377, 380, 381
Felbiger, Juan, 412, 446, 448, 646
Felipe II, 300, 302, 339, 341, 347, 414
Felipe V, 380, 414
Felipe Augusto, 221
Felkin, Mme, 563
Felkin, Mr., 563
Fellenberg, 525
Fellenberg, Felipe Manuel, 446, 450, 451, 452
Feltre, Victorino da, 45, 303, 304, 306, 307, 619
Fenelon, 45, 307, 315, 346, 348, 370, 371, 374, 375, 376, 439, 481, 507, 580, 584
Fénix, 131, 132, 133, 175
Feré, 685
Fernando el Católico, 338, 339
Fernando VI, 380, 414
Fernando VII, 508, 509
Ferras, 512
Ferrari, 678
Ferrière, A., 46, 501, 618, 623, 626, 633, 634, 701, 761, 766
Ferry, Jules, 507, 592, 594, 596
Ferte, H., 377
Feuerbach, L., 698, 699
Fibl. H., 232
Fichte, Juan Teófilo, 40, 484, 489, 490, 495, 499, 505, 550, 558, 559, 720
Ficker, Paul, 632
Ficino, Marsilio, 305
Fidias, 127, 129
Filho, Lorenzo, 753
Filipo, rey, 127, 128
Filón, 192
Finsler, G., 130
Fisher, A., 703
Fisher, Kino, 694
Flaco, 192
Flagg Young, Ella, 622
Flaubert, Gustavo, 537
Fleischmann, M., 377
Fleury, 413
Flitner, W., 603, 712, 714, 715
Floquet, P., 375
Foch, 606
Foerster, Federico W., 717, 726, 727
Foguet, R., 566
Forgione, Juan D., 753
Fornelli, 563
Foster, 506, 592, 594
Fouillé, 683
Fourcroy, 418

Fourier, Pedro, 389, 572
France, Anatole, 537
Franche, P., 278
Francisco I, 317, 318
Francke Augusto, Hermann, 397, 398, 399, 401
Franco, Gral. Francisco, 749
Francovich, Guillermo, 753
Frank, H., 734, 736
Franklin, 417, 418
Franklin Myer, A., 675
Franz, Leopoldo Federico, 441
Freemann, 676
Freinet, Celestino, 665, 666, 667, 701
Freire, P., 775
Fresnel, 473
Freud, Sig., 676, 683, 684, 685, 686
Freyer, Hans, 717, 728, 729
Fries, W., 397
Frischeisen-Koehler, M., 352, 703, 706, 707
Fritzsche, Th., 542
Froebel, 367, 495, 502, 534, 551, 553, 554, 555, 556, 558, 583, 617, 668, 743
Froeman, 681
Frost, W., 352
Fuentes, Rosario, 483

Gabelli de Belluno, Arístides, 572, 575
Grabriel (ángel), 218
Galba, 204
Galeno, 203, 289
Galilei, Alejandro, 419
Galileo, 49, 295, 351, 362, 404, 455
Galindo, María Ángeles, 163
Galindo y Galindo, R., 753
Gallardo, M., 626
Gallespi, Pascual, 558
Galois, 473
Galván, Luis E., 753
Gama, Vasco de, 298
Gámala, 94
Gansberg, 632
Gante, Fray Pedro de, 340, 341
García Hoz, V., 749
García Morente, Manuel, 47, 469
García, Pedro Alcántara, 563
Garcilaso, 299
Garibaldi, 539
Garmo, Mr. de, 563
Garralda, D., 670
Gaudencio, 236
Gaudig, Hugo, 604, 626, 632, 661, 717, 728, 766, 767
Gaudhofer, 673
Gaunilo, 260
Gauss, 473
Getzels, J. W., 773, 774
Gedeón, 90
Geheeb, 618, 621, 624
Geiger, H., 308
Gein, 633
Gelius, 196
Genlis, Mme. de, 580, 581
Gentile, G., 542, 604, 651 703, 708, 709, 710, 711, 748
Geoffroy, 474
George, William, 662
Gérard, M., 581
Gerardo, Magno (Gert-Groot), 309
Gerberto, 249
Gerdil, Cardenal, 439
Gerini, G. B., 203
Gerson, 214, 216
Gerbasi, V., 753
Gerner, J. Mateo, 485
Geyer, B., 260
Gilbert, F. B., 587
Gil y Zárate, Antonio, 509
Gill, Wilson, 662
Gimpera, B., 84
Giner de los Ríos F., 291, 563, 748
Gioia, Melchor, 515
Gioberti, Vicente, 558
Giotto, 222
Girard, G., 46, 534, 551, 552, 553, 556, 565
Girardon, 348
Girard, T., 142
Glöckel, Otto, 747
Glockner, G., 308
Glotz, G., 125
Glotigny, P., 517
Glück, R., 538
Gnauck-Kühne, E., 584
Goddard, 681
Godofredo, 280
Godoy, 452
Goedley, H., 147
Godwin, William, 440
Goethe, 421, 474, 484, 488, 489, 491

Goetler, D., 165, 259
Goettler, J., 35
Goetz, W., 347, 469, 535
Goldschmidt, Enriqueta, 584
Gómez Farías, Valentín, 510
Gonzaga, los, 304
González, A., 686
González, Diego, 753
González y Fernández, A., 676
Good, H. G., 142, 461, 733
Gorgias, 147, 150, 151, 153
Gori, C., 281
Gorki, 619, 702
Göschel, Carlos Fed., 698
Gosselin, A., 402
Gounod, 538
Goya y Lucientes, Francisco, 414
Goyau, J., 513
Goyau Lucie, F., 277
Grabmann, M., 260
Gracián, Baltazar, 377
Gracián, Diego, 98
Gracos, los, 185
Grabner, F., 60
Granet, M., 65
Greard, M., 396
Greard, O., 207
Greaves, J., 504
Gregorio VII, 220
Gregorio el Grande, 218, 244, 248
Grew, 418
Grisebach, E., 771, 773
Griswold Morley, Sylvanus, 111
Grocio, Hugo, 49, 350
Groselles, J. I., 351
Grouset, R., 72, 73
Grünwald, J., 592, 612
Grupp, G., 198, 284
Guardini, R., 565
Guarinos, los, 303, 305, 306
Gueritte, M., 659
Guerrero, E., 564
Guex, F., 90, 446, 517
Güggenmoos, 512
Guibert, R., 389
Guicciardini, 299
Guilford, J. P., 773, 774
Guillermo II, 349
Guillermo IV, 539
Guillermo, Duque de Normandia, 221
Guimps, R. E., 493
Guitleisch, R., 686
Guizot, Mme., 582
Guizot, 46, 473, 476, 482, 483, 538
Gulick, 673
Gurlitt, Luis, 612, 613, 615
Gustavo, Adolfo, 348
Gutenberg, 297
Guts-Muths, Johan, 439, 443, 444
Gunterio, 246
Gutiérrez Brito, F., 215
Guynn, A., 193
Guzmán y la Cerda, Ma. Isidra de, 452

Haack, H. G., 361
Hahn, J. F., 400
Haeberling P., 717, 724
Hailman, W., 53
Halahn, E., 612
Halcaut, M., 520
Hales, Alejandro de, 261, 285
Hallan, Henrich, 315
Haller, W., 537
Hamilton, Miss., 581, 582
Hammurabi, 78, 79
Hannover, Dinastía, 416
Hansen, A. O., 458, 521
Hardie, Ch., 732
Harnack, A., 256
Harnisch, W., 504
Harper, E., 712
Harper, Ralph, 714
Hartley, 581
Harvey, 362
Haskings, Ch. H., 290
Haskings, H., 290
Hauy, V., 418, 511
Haydn, 538
Hecker, J. J., 397, 400, 447, 448
Hegel, 45, 48, 224, 484, 491, 492, 533, 559, 571, 698, 707, 710
Hegesipo, 233
Hegius, 310
Heidegger, M., 712
Heimsoath, H., 572
Heinecke, S., 503, 510, 511
Heine, Cristian Teófilo, 485
Heliogábalo, 41
Heller, J., 661

Helmholtz, 473, 586
Helvecio, 423, 424, 449
Henning, H., 585
Henri, V., 587, 591
Henríquez Ureña, P., 103, 312, 453, 753
Heppe, 447
Heráclito, 139, 140, 155, 176
Herbart, J. F., 46, 50, 495, 502, 533, 534, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 556, 559, 560, 561, 562, 563, 571, 574, 579, 585, 586, 626, 646, 689, 704
Herbert, G., 421, 670, 672, 673
Hércules, 127
Herder, J. G., 485, 487
Herkner, E., 535
Herment, J., 580, 592
Herm, Augusto, 485
Hermadoro de Efeso, 186
Hernández, Santiago, 753
Herment, P., 389
Hermes (Mercurio), 127, 210
Hernández de Paterna, Pedro, 341
Hernández Ruiz S., 492, 678, 683, 686
Herodoto, 129, 155
Herrera, 299, 337
Herrera, E., 335
Herrera Oría, Enrique, 313
Hersau, 379
Herschell, 417
Hesíodo, 129, 130, 132, 133, 144
Heussmann, H., 626, 633
Heyl, H., 584
Hidalgo y Costilla, Miguel, 540
Higby, P., 413
Higinio, 183
Hilario, 248
Hilda, 278
Hilpisch, St., 239
Hindenburg, 608
Hinsdale, B. A., 521
Hiparco, 129, 175
Hipócrates, 88, 129, 288
Hippias, 151
Hispano, Pedro, 289
Hitler, Adolfo, 608, 745, 747, 756
Hobbes, T., 49, 350, 354, 355
Hodgson, G., 228
Hoefflin, H., 420
Hoenigs, Wald, 717
Hoerdt, 687, 694
Hoffmann, M., 130
Hofmann, A., 352
Hohenzollers, Los, 416
Holbein, 300
Holder Wheeler, Raymond, 682
Hölderlin, 162
Holmes, 105
Homero, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 143, 144, 173, 185, 246, 695
Homo, L., 179
Hönigs, R., 717
Honigswald, R., 721, 722
Hopkins, Thomas, 512
Horacio, 180, 183, 209
Hördt, F., 697, 745
Horn, R. van, 184
Hospers, J., 730
Hospital, Juan, 452
Hostos, Eugenio María, 579
Hovre, R. de, 559, 564
Huarte, Juan de, 315
Hubert, R., 84
Hughes, T., 329
Hugo, Víctor, 474
Huizinga, J., 39, 41
Humboldt, W. von, 484, 486, 495, 502, 503 504, 505
Hume, David, 419, 421, 422
Hurtado de Mendoza, 298, 300
Huss, Juan, 300
Husserl, E., 707
Huygens, 350
Hyle, Erich, 739
Hylla, 689

Ibarra y Rodríguez, E., 413
Ibsen, 537
Ichelsamer, V., 322, 326, 327
Ifigenia, 311
Illich, I, 777
Imaz, E., 420
Inocencio III, 222
Iriarte, 414
Isaac, J., 125, 217, 297
Isabel (reina), 302, 347, 694
Isabel II, 509, 538
Isaías, 91
Isócrates, 160, 161, 164, 174, 176

Itard, Juan María Gaspar, 503, 510, 512, 685
Itsamaná (dios), 112
Iturzaeta, Francisco de, 509
Itzcoatl, 107
Izquierdo y Groselles, 475

Jackson, P. W., 774
Jacobi, F., 439
Jacobo II, 349
Jacobs, F., 485
Jacotot, José, 46, 503, 506, 507
Jacques, Amadée, 579
Jaeger, W., 130, 136, 154, 159, 165
Jaensch, 683
Jahul, A., 648, 657,
Jahn, Federico Luis, 500, 670, 671
James, William, 626, 627, 680
Janet, 685
Jansenio, 393
Jaspers, Carlos, 40, 712, 757
Jefferson, Tomás, 459, 462
Jener, 418
Jenófanes, 139, 176
Jenofonte, 98, 100, 102, 160, 162, 163, 418
Jeremías, 91, 92
Jerges, 126
Jesualdo, Carlos, 753
Job, 91
Joffre, 606
Johannsenn, W., 771, 773
Johnson, Marieta, 665, 667, 668
Jonckheere, 589
Jorge III, 539
Jorge IV, 539
Jorro, Daniel, 424
José I, 414
José II de Austria, 414, 416
Jourdain, J., 277
Jovellanos, Gaspar Melchor de, 414, 446, 451, 452, 504
Jruschov, N. S. 607
Juan IV, 414
Juan Damasceno, 233
Juan sin Tierra, 221
Juelicher, D., 228
Juliano, 202
Juliano el Apóstata, 238
Julio II, papa, 305, 311
Julio César, 183, 199
Jullien, E., 198
Jullien, Marc-Antoine, 761
Jung, C. G., 676, 683, 685
Júpiter, 309
Jussieu, 418
Justiniano, 200, 218, 290
Juvenal, 183, 184, 185, 209, 373
Juvencio, José, 332

Kaerst, J., 171
Kahn, W., 249
Kalashnikov, 701
Kamel, Dr., 589
Kandel, D. L., 521, 694
Kant, E., 46, 401, 417, 420, 421, 440, 442, 484, 486, 487, 491, 501, 545, 549, 559, 710, 720, 767
Kapila-Kautija, 74
Karman, 686
Karsen, F., 645
Kartzkie, G., 665
Katz, 681
Kawerau, Siegfried, 633
Kayser, R., 397
Keckermann, 370, 383
Kecker, 346
Keller, E., 517, 577
Kempis, Tomás de, 310
Kemsies, 678
Kepler, 49, 351, 455
Ker, P., 329
Kergomard, Paulina, 743
Kerschensteiner, J., 46, 542, 603, 626, 630, 631, 637, 681, 701, 724, 725, 745
Kesseler, Kurt, 710, 717, 728
Key, Elena, 46, 603, 612, 613
Keyserling, 704
Kiefer, Conrado, 443
Kilpatrick, William, H., 626, 629, 630, 640, 641, 642
Klabund, R., 352
Klemm, O., 676, 680
Klopstock, 419
Klug, J., 686
Knauth, W., 134
Knecht, E., 484
Kneller, G., 712, 714
Knepper, 310
Knox, Juan, 328

Knight, Dr., 512
Knox, Samuel, 462, 463
Koffka, 678, 681
Köhler, 681
Korn, A., 612
Korsen, Fritz, 746
Krampe, H., 303
Krause, K., 748
Kreibig, J. C., 720
Kretschmer, 683
Krieck, E., 35, 687, 694, 695, 696, 739, 745
Kroh, O., 678
Kroner, Rich, 720
Kropt, X., 332
Kropotkin, 619
Kroupskaia, K., 744
Krueger, Félix, 640, 643, 644, 704
Kuenhager, O., 739
Külpe, O., 720
Kumhan (dios), 112
Kurth, G., 193
Kvacala, K., 361

Labarca, Amanda, 753
Lacordaire, E. D., padre, 517, 518, 519, 520, 565
La Chalotais, 446, 449, 476
La Fontaine, 398
Lafora, 686
Lagarde, Paul de, 704
Lagarrigue, Juan Enrique, 579
Lagrange, F., 473, 672
Lahargoutl, 389
Lakanal, José, 46, 476, 481, 482, 484, 506
Lallemand, J., 386
Lamark, 418, 474
Lamartine, 474
Lambrusschini, R., 553
Lamenais, Roberto, 513, 514
La Metrie, 424
Lamy, padre, 388
Lancaster, José, 503, 505, 506, 509, 522, 556
Lancelot, 394, 395
Landa, Diego de, 113
Lane, Homer, 663
Langbehn, 704
Lange, A., 424
Lange, K., 561
Lange, H., 584
Langevin, 751
Langhaus, 474
Langland, 296
Laotsé, 72
Lao-Tsen, 65
Laplace, 417, 418, 473
Larrea, Julio, 753
Larroyo, F., 35, 37, 40, 42, 44, 103, 155, 335, 428, 453, 467, 543, 579, 617, 669 688, 712, 717, 730, 732, 738, 751
La Salle, Juan Bautista de, 45, 46, 646
Lassalle, Fernando, 536, 699
Latarjet, Dr. 673
Lattman, J., 358
Laurie, H., 79
Lavisse, 539
Lavoisier, 417, 418
Law, 413
Lay, W. A., 534, 585, 588, 589
Lazcano, Juan Gabriel, 341
Leaso, Carneiro, 753
Le Bovier de Fontenelle, Bernardo, 410
Le Caron, padre, 408
Ledent, R., 670
Lehmann, W., 487, 488, 489, 626, 636
Leibniz, 400, 422, 440, 454, 455
Leitzmann, 268
Lemcart (dios), 96
Lenin, 607, 698, 701
León X, 305
León XII, 519
León, Fray Luis de, 300
León, Fray Pedro de, 313, 315
Leónidas, 154
L'Epée, L'Abbé de, 412, 446, 450, 511, 512
Lepelletier, 476, 480, 484
Lépido, 180
Lesbes, Terpandro, D., 135
Leser, J. H., 485, 493, 703
Lesser, H., 50
Lessing, T. E., 419, 420, 422, 423, 691
Letelier, Valentín, 753
Leucipo, 139
Leuwenhock, 350
Levene, R., 103
Lévi Alvarez, Mme. 584
Le Vernier, 473
Leyde, 418
Licurgo, 46, 134, 135, 137
Liebault, 685
Lietz, Hermann, 618, 621

Linde, Ernesto, 717, 728
Ling, Pedro Enrique, 670, 671, 675
Linhardt, R., 255
Lipmann, 681
Lipps, S. H., 712, 716
Lisandro, 127, 154
Li-Tai-Po, 69
Litt, Teodoro, 703, 704, 706, 707, 708
Littré, E., 574
Livio Andrónico, 183, 190
Loaysa, Fray Jerónimo de, 341
Lobrot, M., 773
Löbisch, J. E., 677
Locke, John, 45, 266, 321, 346, 354, 370, 371, 372, 373, 374, 405, 407, 421, 422, 423, 438, 439, 440, 442, 476, 487, 493, 543, 550
Lombardo, Pedro, 261, 264, 290
Lombardo Radice, José, 649, 651, 652, 703, 708, 709, 711, 748
Lombroso, C., 686
Lombroso, Paula, 678
Longhaye, R. P., 513
Lope de Vega (Vega Carpio), 300
López Barrios, Alfredo, 753
Lorenzo el Magnífico, 305
Lorrain, 348
Louis, Marceau, 753
Lourmand, Mme. 584
Luccion, J., 160
Luckwald, F., 535
Lucrecio, 183
Luis Felipe, 596
Luis XIII, 348
Luis XIV, 347, 348, 374, 375, 394, 419
Luis XV, 413, 419
Luis XVI, 369, 419, 469
Luis XVIII, 472, 473, 477
Lulio, Raimundo, 265
Lull, Ramón, 735
Lunatsharsky, 698, 700, 701, 744
Lutero, Martín, 295, 296, 297, 300, 322, 223, 324, 325, 327, 328, 403
Luxemburgo, 348
Luzerke, M., 618, 621
Luzuriaga, L., 245, 484, 500, 592, 618, 621, 626, 631, 637, 645, 657, 674, 681, 696, 703, 739, 740, 748, 753
Lynch, A. J., 649
Lyra, Nicolás de, 290
Llano Zapata, Eusebio, 454
Macabeos, Los, 91, 92
Macaulay, 474
Mach, 692, 731
Mackersic, Jessie, 743
Mackinder, Jessie, 652
Maclaurin, 417
Madero, Fco. I., 540
Maeztu, M. de, 147
Magallanes, 298
Magevney, P. R., 228, 322. 329
Magnin, Juan, 454
Mahoma, 218, 252
Maitre, L., 245
Maistre, José de, 513, 514, 572
Maier, H., 152
Maisonneuve, Mme. de, 584
Maintenon, Mme. de, 371, 374, 375
Maisch, R., 125
Majón, A., 749
Makarenko, Anton Semionovich, 698, 701.
Malebranche, 388, 454
Malenkov, G., 607
Malet, A., 99, 217, 297
Manco-Capac, 114
Mandolini, Guardo, R. G., 676
Manheim, 488
Mann, Horacio, 504, 521, 524, 525, 526. 530
Manrique, Alvaro, 339
Mantovani, Juan, 753
Manú, 46, 74, 76, 77
Manzo, Juana, 579
Mao Tse-Tsung, 610
Maquiavelo, 295, 299
Marat, 481
Marcelo, 320
Marcial, 183, 202
Marcos, 91
Marco Aurelio, 180, 183, 209
María (Virgen), 230
Mariana, P., 299
Mariátegui, José Carlos, 525
María Teresa, 416, 448
Mario, 180
Marot, 318
Martel, Carlos, 219
Martí, José, 525
Martínez, Luciano, R., 753

Marx, Carlos, 537, 698, 699, 700, 701
Marx, J., 239, 329
Masdeu, 414
Máspero, G., 88
Mauxion, M., 563
Maury, B., 309
Maximiliano de Austria, 540
Máximo Confesor, 233
Maxtla, 107
Mayer, J., 232
Mayer, Roberto, 473
Mayo, Reverendo, 504
Mao-Tse-Tung, 755
Muzzini, José, 558
McDougall, W., 676, 678, 680
Mckeen Cattel, J., 587
Mckon, R., 756
McMillan, Margarita, 743
McMurray, Mr., 563
Medina, José Toribio, 103
Meister, Wilhelm, 489
Melanchton, 300, 322, 325, 326, 328, 645
Melchizedek, 89
Menandro, 129
Mendelssohn, 474
Mendoza, Antonio de, 340
Menéndez y Pelayo, 315, 538
Meng-Tsen, 66
Mentor, 133
Mercante, Víctor, 678, 753
Mérici, Angela de, 333
Messer, A., 145, 146, 203, 240, 368, 372, 434, 485, 657, 717, 724
Metzler, F., 223
Meumann, E., 534, 585, 590, 678
Meyerbeer, 538
Michele, E., 198
Michel, M., 553
Michelau, 677
Michelet, 435, 538
Miguel Angel, 299
Milcíades, 126
Mileto, Thales de, 139, 145, 175
Millington, John, 526
Milton, John, 382, 383, 385
Minucio, Félix, 233
Mirabeau, 476, 477, 484
Mirabilis (doctor), 265
Mirándola, Pico de la, 303
Mitre, Bartolomé, 510
Mittler, E. S., 352
Mociño, José, 454
Modestino, 199
Moede, 681
Moisés, 90, 91, 92, 224, 234
Moles, A., 736
Molière, 348
Moliner, Guillen de, 271
Monge, 473
Monfort, Grignion de, 392, 519
Monroe, P., 58, 60, 64, 65, 69, 72, 73, 78, 147, 184, 228, 243, 259, 266 272, 361, 382, 393, 551
Monsanto, Adolfo, 753
Montaigne, M., 45, 295, 296, 300, 317, 318, 319, 320, 321, 358, 360, 439, 613
Montalembert, J., 277, 279
Montañez, 300
Montesquieu, 405, 414, 419
Montesino, Pablo, 509
Montgolfier, 418
Montessori, María, 603, 649, 650, 651, 686, 743
Montmorency-Laval, Mgr. de, 408
Moog, W., 352
Morán, Francisco, 753
Moratín, 414
Moravos, Hermanos, 363
Morazán, Francisco, 510
Moresca, M., 703, 708, 709
Morente, M. G., 535
Moret, 84
Moro, Tomás, 313
Moya, Gabriel de, 341
Mozart, 474, 538
Mueller, Franz, 633, 687
Mueller-Freienfelds, 171
Mueller, Lotte, 632
Müller, J., 586
Mulcaster, Richard, 313, 316
Munsterberg, H., 717, 719, 720, 721
Murat, Joaquín, 515
Murillo, 300
Murphin, 681
Mussolini, Benito, 608, 756
Mutis, José Celestino, 455

Nabopolasar, 79
Nabucodonosor, 79
Naharro, Vicente, 452

Napoleón, 472, 477, 482, 750
Napoleón III, 538, 539
Nassau, 504
Natorp, P., 46, 154, 157, 493, 500, 542, 603, 661, 687, 688, 689, 691, 692, 697, 701, 742, 745
Navarra, Margarita de, 645-646
Navarro, Ma. Luisa, 640
Neander, M., 322, 326, 327
Nebrija, Antonio de, 313, 315, 316
Necao, 84
Necker de Saussure, Mme. 439, 580, 583
Nechayev, Dr., 589
Neill, A., 774
Nerva (emperador), 201
Nevio, 183
Newmann, 534
Newman, Card. J. H., 564, 567, 568
Newton, 49, 351, 455, 507, 655, 656
Nicodemo, 225
Nicolás I, 473
Nicolás V, 304, 305
Nicole, 394, 396
Nicoli, 622
Niebuhr, 505
Niemeyer, Augusto Hermann, 401, 485, 503
Nietzsche, F., 163, 612, 613, 704. 710
Nieto, Caballero, Agustín, 753
Nohl, H., 703, 717, 723
Nunn, P., 687, 693, 694
Núñez, José Abelardo, 510. 579
Nowack, W., 542
Nyels, Adriano, 390

Oberlin, 743
O'Brian Harris, Dra., 652, 653, 654
Occam, Guillermo de, 259, 265, 266
Octavio, 180
Odenwald, 621
Odoacro, 218
Oestreich, Paul, 626, 633, 701
Ogden, R. M., 676, 678, 680
Olavide, Pablo, 452
Omar, 219
Onosio, 248
Ontañón, 489
Orange, Guillermo de, 349
Ortega y Gasset, José, 749
Ortega Frier. Julio, 753
Ostermann, 484
Osuna, Juan José, 753
Othón el Grande, 219, 278
Otones, dinastía, 216, 245, 248, 249. 267
Otto, Bertoldo, 612, 614, 615
Otto Peters, Luisa, 584
Overberg B., 504, 513, 516. 565
Overmayer, H., 60
Ovidio, 183, 313
Owen, Roberto, 572, 743

Pablo el Diácono, 246
Pabst, 632
Pace, E., 263
Pacomio, 239
Page, David, 525
Painter, F. V. N., 73, 89, 231. 460
Pais, E., 179
Palemón Remmio, 192
Pulmero. J., 281, 319, 626
Panini, 74
Panteno, 234
Pope, Alexander, 419
Pape-Carpentier, Mme. 580, 583
Papiniano, 199
Paquet, Mgr., 277
Paradis, R., 393
Parasio, 129
Parkhurst, Elena, 654, 656
Parménides, 139
Parmentier, G., 313, 418, 503
Paroz, J., 96, 506
Pascal, Blas, 362, 394
Pascal, Jacqueline (Sor Santa Eufemia), 394, 395, 396
Passow, F., 485
Paulhan, 682
Paulo III, 330
Paulo Emilio, 188
Paulsen, F., 284, 378, 559, 561, 562
Paulsen, W., 661, 664
Pavlov Iván Petrovich, 680, 681
Payorals, F., 632
Pedro, Abelardo, 259, 260, 261, 291
Pedro de Pisa, 246
Pedro el Grande, 415
Pedro I, 541
Pedro II, 414
Penandro. 126
Penn, 407
Pende. 683

Pepino el Breve, 219
Peralta Barnuevo, Pedro, 454
Percier, 474
Pereyra, Carlos, 297, 686
Pérez Bernardo, 677
Pérez Bustamante, C., 99, 128, 182
Pericles, 126, 128, 129, 146, 154, 162, 209
Perraud, Cardenal, 386
Peters, C., 687, 692, 693
Pestalozzi J. E., 46, 50, 367, 374, 441, 468, 484, 486, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 508, 516, 524, 525, 534, 542, 543, 550, 551, 552, 574, 579, 583, 617, 619, 626, 631, 658, 661, 700
Petazzon, R., 98
Petersen, Pedro, 660
Petit, M., 347
Petrarca, 222, 304
Pfister, Oscar, 684
Pheidón, 126
Piaget, J., 626, 633, 634, 636, 661
Picavet, 261
Picón Salas, M., 453
Pichler, H., 377
Pierce, 627
Pilsudski, 607
Píndaro, 129, 173
Ping-Wan, 65
Pinkevich, A., 603, 633, 640, 642, 643, 698, 700, 701
Pinloche, A., 439, 493, 563
Pío II (Aeneas Sylvius), 305
Pío XI, 739, 741
Pischel, R., 73
Pisístrato, 142, 143, 146
Pistrack, 633, 698, 700, 701
Pitágoras, 138, 140, 141, 145, 176
Pizarro, 299
Pizolli, Dr., 589
Pizzarro, Pablo A., 579
Plantagenets, 221
Planchard, E., 645
Platard, 317
Platón, 36, 37, 43, 45, 120, 121, 128, 129, 131, 141, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 165, 169, 174, 176, 197, 203, 235, 304, 317, 319, 467, 661
Plauto, 183
Plinio el Joven, 121, 203, 248
Plinio (el Viejo), 183, 210, 248
Plotino, 252, 467
Plotius, Lucio, 202
Plummer, P., 245
Plutarco, 121, 134, 137, 188, 192, 207, 208, 209, 434
Pohlhammer, G., 125
Polibio, 434
Pompeyo, 180, 248
Ponce A. 362, 480
Ponce de León P., 298, 450
Pontano Jacobo, 332
Pontchartrain M. D., 396
Porfirio de Siria, 252
Porteus, 681
Pourchot, 379
Poussin, 348
Prall A., 358
Prasek, S. V., 98
Pratt, Carolina, 665, 667, 668
Praxiteles, 129
Priestley, 417
Prieto, J. P., 753
Prieto, Luis B., 753
Pressey, S. L., 737
Prisciano, 241, 289
Pródico, 151
Profit, B., 661, 663
Protágoras, 147, 150, 153, 155, 168
Protógenes de Edesa, 250
Proudhon, 572
Prüfer, J., 557
Psamético, 84
Ptolomeo, 709
Ptolomeos (Dinastía), 85, 91, 174
Puccini, 538
Pufendorf, 49
Puget, 348

Quesnay, 419
Quevedo, 300
Quinto Curcio, 183, 309
Quintiliano, Marco Fabio, 45, 183, 187, 199, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208 305, 306, 307
Quiroga, Vasco de, 304, 341

Rabán Mauro, 245, 246, 248, 249, 326
Rabelais, 296, 300, 317, 318, 319, 320
Racine, 348

Raemur, 418
Raguel, 89
Raleigh, W., 301
Rambaud, A., 217, 469, 535
Ramses II., 84
Ramón y Cajal, S., 538, 748
Ramus, 394
Ranschburg, Dr., 589
Rashsall H., 284
Ratke, Wolfang, 49, 345. 346, 358, 359, 360, 368, 383, 398, 411
Raue, S., 223
Rauch, F., 640, 643, 644
Rauschen G., 232
Rayneri, Juan Antonio, 565
Read, Samuel, 528
Reatinge J., 361
Rebsamen, Enrique C., 579
Reddie, Cecil, 618, 620, 621
Reimarus, 440
Rein, W., 207, 559, 560, 561, 563, 742
Reinach, G., 230
Reinninger, 681
Rembrandt, 350
Rémussat, Mme., 580, 581
Renán, Ernesto, 95, 538, 640
Reuchlin, 308, 311
Reyher, A., 370, 383
Rezzano, Clotilde G. de, 743, 753
Ribera J., 284, 300
Ribot, Th., 574, 678, 682
Riboulet, L., 51, 52, 89, 223, 227, 317, 388, 516, 564, 580
Richard, R., 585
Richelieu, 348
Richet, 685
Rickey, 440
Richter, Juan Pablo, 143, 484, 491
Ricket, A., 765
Rickert, E., 39, 720
Riehl, Alois, 719, 720
Río, Andres del, 456
Ritschl, A., 397
Ritter, 495
Rivera J., 253
Robespierre, 471, 480, 481
Robinson, J. H., 347
Rochow, von, 412, 446
Rock Christopher, 408
Rodríguez de Campomanes, Pedro, 452
Rodríguez, Simón, 510
Roerich, M. E., 542, 563
Rogers, C., 775
Rolfe, J., 665
Rolof, F. M., 84, 303, 397
Rolland, R., 426, 446, 448
Rollín, C., 346, 370, 377. 379. 485
Romo, Judas José, 509
Ronsard, 318
Roscelino, 261
Rosenkranz, Juan Carlos Federico, 492, 698
Rosmini, Ant., 514, 534, 551, 556, 558, 565
Rossini, 538
Rossolino, 681
Roswitha, 278
Roth, K., 251
Rotterdam, Erasmo de, 300, 308, 310, 311, 312, 315
Rotten, Elizabeth, 761, 762
Roumagnac, C., 446
Rousseau J. J., 42, 46, 49, 254, 321, 374, 411, 412, 414, 420, 424, 425, 426, 427, 428, 430, 431, 432, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 450, 452, 475, 476, 486, 491, 494, 501, 502, 518 542, 543, 550, 574, 580, 582, 583, 612, 613. 615, 626, 635, 670, 695, 700
Rubens, 300
Rude, A., 626, 632, 644, 663
Ruge, Arnold, 699
Rugg, Harold, 626, 629, 630
Rühler, Otto, 633
Ruiz Amado R., 77, 88, 749
Ruiz de Alarcón, Juan, 300
Russell, Bertrand, 687, 693, 694, 730, 733
Rouma, G., 695

Saavedra Fajardo, Diego, 315
Sacmann, F., 427
Sadler, M., 694
Sadoleto, Jacobo, 303, 305, 306
Sáenz, F., 640
Sáenz, Moisés, 753
Safo, 129, 173
Sahagún, Fray Bernardino de, 340
Sailer, J. M., 504
Saint, Beuve, 582
Saint-Hilaire, 474
Saint-Just, 476, 480, 481
Saint-Marie, M. de, 427

Saint Martin, 572
Saint-Simon, 572
Sáinz, F., 649
Sakuntala, 77
Sala P. Juan, M., 232
Sala, J., 685
Salas, Darío E., 753
Salas, Manuel de, 455, 457
Salas Marchan. Maximiliano, 753
Salisbury, Juan de, 262
Salkin, K., 698
Salmanasar, 78
Salomón, 91, 92, 93, 96
Salomón. Otto, 594
Sallwürk, Von. 559, 561, 562, 742
Salvoni, M., 626, 636, 637
Salzmann, Cristiano, 439, 442, 443
Saltzmann, R., 507
Salustio. 183, 434
Salvio, Juliano, 199
Samaniego. 414
Samotasa, Luciano de, 128
Samuel, 230
Sánchez, Albornoz, 335
Sánchez de las Brozas, Francisco, 315
Sánchez Sarto, L., 493. 503, 584, 707
Sanderson, F. W., 620, 657, 658
San Agustín, 45, 202, 210, 214, 232, 233, 236. 237, 238. 248. 263, 356, 388, 393, 525
San Ambrosio, 236, 248
San Anselmo de Canterbury, 259, 260, 261
San Basilio, 232, 235, 240, 241, 248
San Benito, 239, 240, 242, 244
San Benito, Biscop, 247
San Bernardo, 221, 255, 257
San Bonifacio, 242, 244
San Carlos Borromeo, 334
San Cesáreo de Arlés, 242, 278
San Cirano, Abad de, 393, 394, 396
San Clemente, 277, 315
San Columbano, 244
San Crispín, 275
San Felipe Neri, 386
San Fernando. 287
San Francisco de Asís, 263
San Gregorio Nacianceno, 232, 235, 248
San Gregorio Niceno, 241
San Grodegango, 249
San Ignacio de Loyola. 301. 329, 330
San Irineo, 233
San Isidro de Sevilla, 241, 247
San Jenaro, 230
San Jerónimo, 92, 232, 235. 248, 277, 290
San José de Calasánz, 329, 333, 334
San Juan, 91, 92, 225
San Juan Bautista de la Salle, 348, 389. 390, 391, 392
San Juan Crisóstomo, 230. 232, 235, 248
San Justino, 233
San Lucas, 91, 226
San Luis, 221
San Martín, Tomás de, 341. 540
San Mateo, 91, 224, 226
San Miguel, Fray Antonio de, 341
San Pablo, 92, 95, 199, 215, 228, 229, 230. 231, 256, 300
San Papías, 232
San Patricio, 244
San Pedro. 275
San Policarpo, 232
San Vicente de Paúl, 348
San Víctor, Hugo de, 255, 257, 258
San Víctor, Ricardo. 257
Santa Brígida, 278
Santa Clara de Asís, 263
Santa Hildegarda, 278, 279, 280
Santa Lioba, 242
Santa Macrina, 241
Santa Radegunda, 278
Santa Teresa de Jesús, 299
Santo Domingo de Guzmán, 264
Santo Tomás de Aquino, 45, 215, 259, 262, 263, 287, 290, 331
Santo Toribio de Magrovejo, 341
Santa Güifrida, J., 551
Santis, S. de, 678
Sartre, 712
Santullano, L., 665
Sanz, J., 427
Sanz del Río, 748
Sanzio, Rafael, 299
Sarmiento, Domingo Faustino. 510, 579. 594
Saupe, E., 484
Saur, 90
Savigny, 505
Scevola, Mucio, 192
Scharrelmann, Enrique, 612, 614, 661, 664
Schatzky, 633

Scheele, Carlos Guillermo, 418
Scheffler, Isabel, 732
Scheler, Max, 164, 717, 728
Schelling, 559
Schemmer, 681
Schibner, Otto, 626, 632
Schible, F., 275
Schiller, Fed., 51. 143, 474, 484, 487, 488, 514, 544
Schleiermacher, F., 484, 490, 492, 505, 659, 661, 725
Schlick, Moritz, 730, 731
Schmidt, K. A., 165, 268, 284
Schmieder, A. y J., 358
Schmidt, O., 255, 268
Schnitzler, M. H., 439
Schonlas, R., 272
Schrader-Breymann, H., 584
Schu, 46, 65
Schubert, 474
Schumann, 474
Schuyten, 589, 678
Schwartz, E., 130
Schwartz, Cristian, 503
Schnarz, W., 487
Sclafert, J., 235
Scott, Walter, 537
Sechini, Francisco, 332
Seguim, Eduardo, 512, 685
Seignobos, Ch., 80, 275, 473
Seidel, Roberto, 633, 698, 700
Semler, Cristóbal, 397, 400
Séneca, 121, 183, 202, 203, 207. 209, 210, 703
:t, Dr., 678
Se...io, 202
Servet, Miguel, 328
Shaftesbury, 485
Shakespeare, 300
Shatzky, 701
Shulgin, 701
Siciliani, Pietro, 687, 693
Sickinger, Dr. Anton, 632, 645, 646, 647
Siculus, Diodorus, 81
Siemaen, 633
Sierra, Justo, 129, 155, 198, 419, 525
Sigismund, B., 677
Sigüenza y Góngora, Carlos de, 454
Sila, 180, 192
Silvestre II (papa), 249
Simmel, G., 39, 704, 717, 724, 765
Simond, F. H., 605
Simón, J., 90
Simón, Th., 585, 586, 591
Simónides, 129
Singe, R., 504
Sikorsky, 587
Sirach, 92
Siske, G., 313
Sixto IV, 305
Skinner, B. F., 737
Smith, Adam, 419, 421\
Smith, W. A., 402, 521
Sócrates, 37, 66, 121, 129, 146. 147 151, 152, 153, 154. 155. 156, 162, 167. 176. 295, 691
Sófocles 127, 173
Solón, 126, 142, 144
Sonnenburg, P. E., 189
Sorbon, Roberto, 291
Sorel, A., 535
Souquet, H., 308
Spain, Carlos, 668
Spalding, J. L., 564. 568
Spallanzani, 418
Spearman, 680
Speigel, W., 142
Spencer, Herbert, 572, 575, 576, 613, 703. 704
Spener, F. J., 397, 398
Spengler, 40, 47
Spranger, 53, 484, 556, 604, 681, 683. 705. 717, 723, 745, 756
Spurio, Carvilio, 190
Staël, Mme. de, 474. 495, 513. 514
Stahl, 417
Stalin, J., 607
Stammer, A., 171
Stanley Hall, G., 589, 627, 677
Stanley Jevons, W., 735
Stanz, 499
Steel, Rich, 419
Steinbuch, K., 734, 736
Stendhal, 474
Steindorff G. 87
Stern, A., 535, 603, 681
Stern, W., 646, 680, 681
Stevenson, J., 641
Sthephani, Enrique, 504
Stalze, R., 439

Storn, Clara, 678
Storn, Guillermo, 678
Stötzner, 685
Stoy, Carlos Wolkmar, 534, 559, 560, 563
Strassburger, R., 90, 371
Strauss, D. F., 698, 699
Streischer, Mlle., 673
Stressner, A., 677, 680
Strümpell, Luis von, 558, 559, 560, 677, 686
Stuart Mill, Juan, 572, 574, 678
Sturm, Juan, 310, 322, 326, 327, 645, 646
Sturm, K. F., 687, 694, 697
Sturm, V., 660
Stumpf, 678
Suárez, R., 454, 670
Suetonio, 188, 192, 201, 209
Suger, 221
Sully, Jules, 348, 678
Summer, Maine, 48
Susón, Enrique, 258
Süvern, 505
Swift, Jonatán, 419
Swoboda, H., 125

Taciano, 233
Tácito, 183, 203, 434
Tagore, Rabindranath, 620
Taine, H., 479, 574
Talleyrand, 476, 477, 478
Tasso, 299
Tauler, Juan, 258
Taylor, 417
Tchain, Kai-Chek, 610
Teixeira, Anisio, 753
Téllez de Meneses, Tello, 286
Temístocles, 126
Tenoch, 107
Teodulfo, 246
Teodorico, 218
Teofrasto, 144, 170
Terencio, 183
Terman, 680
Terpandro, 129
Tertuliano, 233
Teseo, 127
Tews, J., 745
Thiágenes, 126
Thomasillo, 370
Thomasius, C., 376, 378, 382, 397, 440
Thomassin, Padre, 388
Thompson, M. M., 402
Thompson, P., 509
Thorndike, E. L., 680, 681
Tiberio, 41, 180
Ticiano, 299
Ticknor, Elischa, 462, 528
Tiedemann, 677
Tiglatpileser III, 78
Tirado Benedi, D., 492, 661, 671, 683, 686, 753
Tirteo, 135, 136
Tirso de Molina (Fray Gabriel Téllez), 300
Tito, 91, 180
Tito Livio, 180, 183
Tylor, C. H., 773, 774
Tobler, H., 658
Toland, 421
Tolstoi, León, 537, 618, 619, 620
Torío, Torcuato, 452
Torres, E., 753
Torres, José María, 579
Torres, Luis F., 753
Torres, Quintero, 340, 753
Tosti, R., 239
Toynbee, A. J., 61
Trajano, 180, 200, 201, 202
Trapp, Ernesto Cristiano, 439, 442
Trasímaco, 151
Trotsky, 607
Trotzendorf, 322, 326, 662
Tulio, 405
Tumliz, Otto, 680
Turena, 348
Turgot, 419, 446, 449
Tusídides, 129, 143, 155
Tutmes III, 84
Tzamma, 111

Ulises, 132, 133, 507
Ulpiano, 199
Urbano VI, 297
Ueberweg, F., 698
Urruti, M. P., 469

Valdés (hermanos), 313
Valdés Rodríguez, M., 579
Valentiniano, 238
Valla, 313